



Faculdade de Filologia
Departamento de Filologia Galega

**Produções literárias contemporâneas para
jovens leitores e as suas temáticas:
as realidades brasileira e galega**

Karina de Oliveira
Santiago de Compostela, Fevereiro de 2017.





Faculdade de Filologia
Departamento de Filologia Galega

**Produções literárias contemporâneas para
jovens leitores e as suas temáticas:
as realidades brasileira e galega**

Tese de doutoramento apresentada por Karina de Oliveira
sob a direção da professora Blanca-Ana Roig Rechou e a
codireção da professora Alice Áurea Penteado Martha.

Assinada por:

Direção:

Blanca- Ana Roig Rechou

Doutoranda: Karina de Oliveira

Santiago de Compostela, Fevereiro de 2017.





À minha família e aos meus mestres.



AGRADECIMENTOS

Agradeço:

À vida, às possibilidades e às experiências durante esta jornada.

À professora Dra. Blanca-Ana Roig Rechou, por ter me acolhido prontamente na trajetória do Doutorado; pela orientação enriquecedora, segura e atenciosa; pelos incontáveis materiais disponibilizados; pelas estadias em Santiago de Compostela e, finalmente, pelas palavras de ânimo, sempre.

À professora Dra. Alice Áurea Penteadó Martha, por continuar presente em minha jornada acadêmica, desde o Mestrado, orientando-me e incentivando-me com muito carinho e empenho.

A Mar Fernández Vázquez, Marta Neira Rodríguez, Eulalia Agrelo Costas, Isabel Mociño González, Carmen Ferreira Boo, Verónica Pousada e Rocio García Pedreira, pela gentileza e pelo auxílio com a tese em todos os momentos necessários, dentro ou fora da Galícia.

Ao senhor David Hernández de La Fuente Angel, pela cooperação nas questões burocráticas da USC.

À minha família (Marias, Antonio, Li e Ander), pelo apoio, compreensão e amor incondicional.

À amiga Vanessa Regina, pelos conselhos e pela amizade que se fortaleceu após os últimos anos da faculdade.

À amiga Nathalia Esteves, companheira desta e de outras jornadas.

Ao Jonathan e ao Vinícius, pelo companheirismo.

A Beatriz, Jasmina e Fernando, pelos momentos de alegria e aprendizado em Santiago de Compostela.

Ao Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV), pelo auxílio em minhas estadias na Galícia.

Aos colegas Eduardo César Catanozi e Paulo Ferrarezi, pelo apoio no período do Doutorado.

Aos meus alunos, pelo incentivo à luta.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o encerramento deste ciclo.





(...) la literatura se reparte, se dispersa, se disgrega, se esfuma, y hasta cierto punto, a pesar de los pesares, se reconstituye. Y con las generaciones, los sistemas, las teorías, las historias, las antologías, la literatura tiende una y otra vez a reordenarse.

(Claudio Guillén, 1985: 45)



RESUMO

O reconhecimento do subsistema literário infantil e juvenil é um fato recente em diversos países, dentre eles no Brasil e na Espanha (Galícia). Partindo dessa premissa e para compreendermos a formação da literatura para os mais novos, evocamos alguns períodos e instituições com significativo papel tanto no que diz respeito aos estudos dessa área quanto no que se refere às produções literárias para crianças e jovens dos dois âmbitos em questão.

As estudiosas brasileiras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991) e a investigadora galega Blanca-Ana Roig Rechou (1992, 1996, 2002) esclarecem que a criança não era tratada de forma distinta daquela de um adulto, pois os cuidados adequados com a infância não existiam e, em consequência, também não havia uma literatura específica direcionada a ela.

Lajolo e Zilberman (1991: 16) mencionam ainda que tanto a escola como a família tiveram importantes papéis quanto à preparação das crianças para o enfrentamento das situações do mundo, funcionando como um “espaço de mediação entre a criança e a sociedade”.

Desde o início, a produção infantil foi caracterizada “mercadoria”. Já a escola, por sua vez, tinha o papel de ensinar o público a ler e, como resultado, esse consumia as obras de que o mercado dispunha. Considerando a referência escolar na literatura para crianças (e, futuramente para os jovens), o caráter pedagógico e moralizante comprometeu a qualidade dessas produções durante um longo período.

Além disso, cabe ressaltar que essa literatura era destinada aos mais novos de um modo geral, pois a infância era um fato recente, logo, a literatura em questão foi designada como infantil e não infantojuvenil e/ou juvenil, como acontecerá em décadas posteriores.

Obiols (1993: 05) revela que os estudiosos começaram a pesquisar com mais afinco o público adolescente somente após a Segunda Guerra Mundial e atualmente os adolescentes ocupam um grande espaço na sociedade, especialmente enquanto consumidores potenciais. Desta forma, a partir do momento em que os adolescentes

passam a ser identificados e investigados com suas particularidades, novos produtos de consumo surgem para atendê-los, incluindo o mercado editorial.

Nesta tese, optamos pelo conceito de juventude e não de adolescência, e para tanto, partimos das investigações de Groppo (2000: 08), pois o teórico acredita em uma “representação simbólica” construída pela sociedade ou pelos próprios jovens, considerando não apenas uma determinada faixa etária, mas também uma série de comportamentos comuns entre os indivíduos. Além da juventude, outros grupos também foram assim criados, como a infância e a Terceira Idade. Groppo (2004: 11) reafirma que “a juventude é uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo” e é necessário relacionar a juventude com outras categorias, tais como classe social, nacionalidade, gênero, entre outros.

Ao buscar uma definição própria, Groppo (2004: 14) propõe uma visão mais ampla de juventude, o que ele chama de “dialética das juventudes”. Após investigar a história das juventudes modernas, o estudioso constatou que “é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia”, o que não significa esquerdismo ou revolta.

A pertinência de se pensar a juventude de forma dialética em nosso trabalho reside no fato de que o *corpus* desta tese abrange obras de literatura de dois países: Brasil e Espanha (Galícia) e, desta maneira, as narrativas juvenis conduziram-nos a observar não apenas traços comuns dos jovens de cada âmbito, mas também os distintivos, ou seja, aqueles que especificam as juventudes de acordo com seus contextos e a partir das temáticas abordadas pela ficção.

Atentando-nos para o fato de que as investigações a respeito do universo juvenil começaram a ganhar espaço, comungamos com as ideias de Roig (2013d: 68) ao tratar da separação do sistema literário infantojuvenil em dois subsistemas literários – o infantil e o juvenil – com características próprias assinaladas por diferentes estudiosos do Brasil e da Galícia.

Diante disso, esta tese, de caráter bibliográfico, apresenta um levantamento cujo intuito foi comparar dois subsistemas literários juvenis – o brasileiro e o galego –, ressaltando, aliás, suas aproximações e seus distanciamentos a partir de um *corpus* de vinte e quatro narrativas juvenis contemporâneas selecionadas, sendo doze de cada

âmbito, já que contar por dezenas é um traço identitário na Galícia (Roig Rechou, 2008a: 13). Em meio a esse amplo universo, o nosso propósito mais específico foi o de investigar quais as temáticas recorrentes dentre os títulos escolhidos, bem como as suas respectivas construções.

Para alcançar os objetivos propostos, nossa tese foi organizada em **oito partes**. De início, nas **Considerações Iniciais**, estruturamos os passos para a elaboração deste trabalho, contextualizando a pesquisa dentro de outras experiências já realizadas por nós, além de ressaltarmos a importância desta pesquisa para os estudos de literatura juvenil dos dois contextos configurados; seus objetivos; sua metodologia e seu aporte teórico.

Já no primeiro capítulo, intitulado **Marco teórico e conceitual: Literatura comparada e Tematología**, tratamos da literatura comparada, justificando o teor desta pesquisa. De um modo geral, esse tópico percorreu algumas tradições nesses estudos, como as linhas francesa e americana; questionamentos acerca desses enfoques, demonstrando a pluralidade de vieses que este campo apresenta.

Ademais, esse capítulo também resgatou as contribuições oferecidas pela *Tematología* – área controversa para muitos autores, porém, considerada um ramo da literatura comparada –, uma vez que nosso trabalho focaliza as temáticas presentes nas obras juvenis aqui agrupadas. Para tanto, embasamo-nos em estudos de Claudio Guillén (1980, 1985), Sandra Nitrini (1997), Cristina Naupert (1998, 1999, 2014), Tânia Carvalhal (1994, 2003, 2004), Eduardo Coutinho (1994, 1996, 2006), Genara Pulido Tirado (2006), dentre outros, tecendo diálogos entre os dois contextos (Brasil e Galícia).

Já os capítulos dois e três, **A literatura juvenil brasileira** e **A literatura juvenil galega**, ofereceram um breve panorama dos dois subsistemas literários em questão.

A partir da trajetória da literatura juvenil no Brasil, pudemos observar que a década de 70 foi o marco do nascimento desse subsistema brasileiro, isto é, ele passou a ser reconhecido. Nas décadas de 80 e 90, verificamos que a literatura juvenil ganhou espaço no mercado de trabalho e a qualidade estética começou a ser vista nas produções para o público pretendido. Dos anos 2000 até a atualidade – período que compreende as obras de *nosso* corpus – são destaques as criações editoriais e gráficas,

assim como a presença de temáticas nunca ou pouco abordadas, um labor que busca, cada vez mais, propor a identificação com a diversidade juvenil atual. Sobretudo nas narrativas juvenis contemporâneas, diversos estudos afirmaram a presença de “temas de fronteira”, cuja Coleção do Pinto foi a precursora no Brasil.

Dentre algumas das iniciativas brasileiras, ressaltamos o trabalho pioneiro de João Ceccantini (2000: 16-7), em sua tese de Doutorado intitulada *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada* (1978-1997). Neste estudo, o autor rastreia e analisa obras premiadas, sob o selo de juvenil, do período que compreende as décadas de 80 e 90.

Vale mencionar ainda o projeto “Literatura Juvenil em Pauta”, coordenado pela professora Vera Teixeira de Aguiar (PUC/RS), desde o início de 2009, pois abrange estudos, colaboradores e docentes de Programas de Pós-Graduação de renomadas universidades brasileiras. O objetivo dessa iniciativa é ampliar e fortalecer os estudos acerca da literatura juvenil, da formação do leitor, da arte e da indústria cultural, por meio de um catálogo *online*, em que é possível pesquisar obras do universo juvenil desde a década de 70 até a atualidade.

Um título publicado recentemente também merece destaque: *Narrativas juvenis: geração 2000* (2012). A obra foi coordenada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha, cujos ensaios evidenciam a produção juvenil atual e se trata da terceira publicação da Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP). Os dois outros livros, por seu turno, elencam a produção em voga em períodos anteriores, a saber: *Narrativas juvenis: modos de ler* (1997), organizado por Maria Alice de Oliveira Faria e *Narrativas juvenis: outros modos de ler* (2008), sob a coordenação de João Luís Ceccantini e Rony Farto Pereira.

Importa mencionar, por último – mas sem excluir outras iniciativas –, a coletânea de ensaios *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010c), organizada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha. Os textos, de diversos investigadores da área, apresentam um ingrediente fundamental que vem sendo utilizado de forma recorrente pela nova geração de escritores: a proximidade entre personagens, conflitos narrados e seus leitores,

proporcionando não apenas a identificação com o público leitor, mas também a reflexão acerca de descobertas típicas da juventude.

Diferentemente do caso brasileiro, o subsistema juvenil galego já conta com uma *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (2015), coordenada por Blanca-Ana Roig Rechou, obra de folêgo, que também nos permitiu recorrer a textos anteriormente publicados e significativos para a formação desse marco literário. Situação não análoga à do Brasil é a complexa questão linguística que afligiu a Galícia entre os séculos XV e XIX, época de lutas e manifestações em prol da liberdade da língua galega. Foi só a partir desse evento que outras esferas sociais iniciaram seu desenvolvimento, dentre elas a literatura para crianças e jovens.

Nessa trajetória, vimos que o marco inicial da literatura juvenil galega ocorreu entre as décadas de 60 e 70, com a publicação da obra *Memorias dun neno labrego* (1961), *Cartas a Lelo* (1971) e *Aqueles anos de Moncho* (1977) de Xosé Neira Vilas. Nos anos 80 e 90 surgiram duas gerações, a saber, “Xeración do 68” e “Xeración dos 90”, valendo-se de temas bem próximos de suas realidades para atender aos jovens leitores. Por último, da metade da década de 90 até a atualidade, houve grande inovação na produção literária para jovens, tal qual verificamos no âmbito brasileiro.

Referente ao próprio contexto galego, destacamos ainda o trabalho realizado na Universidade de Santiago de Compostela (USC). Salientamos, aliás, as iniciativas da professora Blanca-Ana Roig Rechou, que defendeu a primeira tese de Doutorado sobre a literatura infantil em língua galega e é também de autoria de Roig Rechou o projeto “Informes de Literatura”, que funciona de forma permanente desde 1995 no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e tem como objetivos promover, desenvolver e difundir projetos e programas galegos de estudos linguísticos, sociológicos, literários, históricos e antropológicos.

Dentre outros trabalhos, Roig Rechou também coordena o projeto “Investigacións en Literatura Infantil” no centro supracitado, que teve início no ano de 2012, com o fim de agrupar as atividades da rede de pesquisas “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), que também têm sua base de trabalho no “Instituto de Ciencias da Educación” (ICE), da Universidade de

Santiago de Compostela, um grupo multidisciplinar do qual fazem parte investigadores do marco ibérico (desde o ano 2004) e ibero-americano (desde o ano 2007).

No que diz respeito aos monográficos organizados pelos membros da Rede, totalizam vinte e uma obras, dentre as quais ocupam um lugar de relevância para esta tese – sobretudo pelas temáticas apresentadas –, os títulos a seguir: *Multiculturalismos e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil* (2006), coordenado por Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (2008), Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)* (2012), sob a direção das autoras Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez; *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (2013), coordenada por Maria Madalena M. C. da Silva e Isabel Mociño e *Inmigración/Enmigración na LIX* (2014), *Reflexos das duas guerras mundiais na LIX* (2016), ambas coordenadas por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez.

Retomando a sequência de nossa tese, no capítulo quatro, **Vinte e quatro narrativas relevantes na Literatura juvenil do Brasil e da Galícia nos doze primeiros anos do século XXI (2000-2012)**, apresentamos a seleção do *corpus* desta investigação, optando pelo seguinte recorte: foram selecionadas doze obras brasileiras e doze galegas, de seis escritores de cada âmbito, muito consideradas quanto ao gênero narrativo juvenil do século XXI, e todos os autores ou aclamados pela crítica, premiados com galardões, tais como Prêmio Barco a Vapor da SM Brasil e *Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil*, ou inovadores quanto às temáticas tratadas. Além disso, todos os escritores selecionados são reconhecidos pelo público jovem e mesmo pelo adulto, pois quase todas elas, especialmente as galegas, são também consideradas obras de fronteira.

Assim, as obras que compõem esse *corpus* foram divididas em dois grupos: **A) Narrativas juvenis brasileiras:** *O rapaz que não era de Liverpool* (2005), *Viagem ao redor de Felipe* (2009), *O outro passo da dança* (2010), de Caio Riter; *A distância das coisas* (2008), de Flávio Carneiro; *Monte Veritá* (2009), de Gustavo Bernardo; *Alice no espelho* (2005), *Supernerd – A saga dantesca* (2009), *Jogo da memória* (2010), de

Laura Bergallo; *Todos contra D@nte* (2008), *O dia em que o Luca não voltou* (2009), de Luís Dill; *Aula de inglês* (2006) e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga e **B) Narrativas juvenis galegas**: *Noite de voraces sombras* (2002), *Tres pasos polo misterio* (2004), *Corredores de sombra* (2006), de Agustín Fernández Paz; *O cero escuro* (2003), *Illa soidade* (2007), de An Alfaya; *A Pomba e o Degolado* (2007), de Fina Casalderrey; *Rinocerontes e quimeras* (2007), *O pintor do sombreiro de malvas* (2010), de Marcos Calveiro; *Rúa Carbón* (2005), *A cabeza de Medusa* (2008), de Marilar Aleixandre; *A cova das vacas mortas* (2006) e *O contador de estrelas* (2009), de Santiago Jaureguizar.

Em busca não apenas de um rigor metodológico para nosso estudo, mas também da flexibilidade de adaptações quanto à análise das obras supracitadas, partimos da grade elaborada por Ceccantini (2000: 78), em sua tese de Doutorado. Essa grade já foi utilizada em diversas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado – defendidas no Brasil e no exterior – e a constituição dessa foi resultado do trabalho de muitos anos, isto é, desde as primeiras investigações de Ceccantini.

A grade original de análise é composta por vinte e seis campos, a saber: 1) Obra; 2) Ano da 1ª edição; 3) Gênero; 4) Resumo da ficção; 5) Organização da narrativa; 6) Final da narrativa; 7) Personagens principais; 8) Personagens secundárias; 9) Tempo histórico; 10) Duração da ação; 11) Espaço macro; 12) Espaço micro; 13) Voz; 14) Foco narrativo; 15) Linguagem; 16) Temática central; 17) Temas complementares; 18) *Família*; 19) *Escola*; 20) *Ler, escrever, literatura*; 21) Ilustrações; 22) Outros; 23) Comentário crítico; 24) Classificação; 25) Faixa escolar e, por último, 26) Prêmio(s) recebido(s).

Para melhor atender aos objetivos do nosso trabalho, foram realizadas as seguintes adaptações: a) Não utilizamos o segundo campo “Ano da 1ª edição”, já que nosso *corpus* é composto por títulos contemporâneos; b) Inserimos um campo intitulado “Dados do autor”, com a finalidade de apresentar algumas informações relevantes sobre o(a) escritor(a) e melhor situar cada obra literária; c) Retiramos o campo “Outros”, tendo em vista que nossa análise permite a inserção de informações e de comentários pertinentes; d) Retiramos o campo “Comentário crítico”, pois, sempre que necessário, retomamos considerações de trabalhos críticos sobre a obra a ser analisada; e) Os

campos “Classificação” e “Faixa etária” foram substituídos pelo tópico “Público destinado”. Esta adaptação foi feita por Vanessa R. F. da Silva, em sua tese de Doutorado, apresentada em julho de 2016, na Universidade de Santiago de Compostela (USC); f) Por fim, o campo “Prêmio(s) recebido(s)”, foi complementado com “Outras indicações”, já que pudemos inserir outras formas de recomendações feitas por instituições conceituadas.

No que concerne às análises das vinte e quatro narrativas selecionadas, doze de cada marco literário, essas ocuparam a maior parte das páginas de nosso trabalho, demonstrando, ao mesmo tempo, uma diversidade de recursos textuais empregados pelos escritores, mas também muitas semelhanças, como a própria grade de análise sugeriu.

No que tange às temáticas recorrentes dos dois âmbitos literários configurados, constatamos que muitas delas são inovadoras não apenas pelo seu emprego, mas também pela forma como são construídas ao longo da tessitura textual.

O capítulo cinco, por sua vez, intitulado **Estudo comparado das narrativas selecionadas. Semelhanças e diferenças em relação às temáticas**, demonstrou que os dois contextos apresentam terrenos férteis para tecer comparações – aproximações e distanciamentos –, especialmente no que confere aos conflitos vivenciados pelos protagonistas e aos temas empregados em narrativas juvenis. Esse indicativo remete-nos a algumas postulações de Darío Villanueva (1991: 09), quando utiliza a expressão “polen de ideas”. Essa expressão acompanha o estudioso há mais de vinte anos em suas investigações para explicar as convergências entre obras de diferentes literaturas.

Alguns dos resultados obtidos quanto às semelhanças e diferenças referentes às temáticas dos dois subsistemas em questão foram: a) Quase todas as obras abordam temas recorrentes na vida dos jovens leitores – com exceção de duas obras que se distanciam dessa tendência: *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo e de “A serpe de pedra”, relato presente na obra *Tres pasos polo misterio*, de Agustín Fernández Paz; a maioria das narrativas juvenis apresenta temáticas que antes não eram presentes na literatura para o público pretendido, chamadas ao longo de nosso trabalho de difíceis, de fronteira ou tabus, tais como diferentes formas de violência; a morte, as drogas, as guerras, o preconceito, a homossexualidade; desaparecidos; dentre outras.

Outro ponto a ser destacado é que as primeiras experiências amorosas são notadas em quase todas as narrativas, mas não de modo homólogo, isto é, as construções dessas vivências nas narrativas brasileiras são tratadas de forma mais inocente do que nas galegas, com exceção de *Aula de inglês*, de Bojunga, que, de fato, acaba sendo a única que se aprofunda e adentra a experiência sexual, sempre por meio de pistas linguísticas que permitem ao leitor o reconhecimento da situação.

Dado ainda relacionado ao item anterior é que a maioria das obras não trata da sexualidade e, mais curioso ainda é que, quando aparece, nos dois contextos propriamente ditos, está ligado à violência sexual – embora saibamos da importância de se retratar esse tema no campo das violências.

As obras galegas apresentam uma maior tradição quanto à abordagem de situações relacionadas a guerras e outros conflitos sociais, tais como, a Guerra Civil Espanhola, o terrorismo basco, dentre outras, considerando que a construção dessas situações ocupa um lugar de destaque nas narrativas, diferentemente do caso brasileiro que, mesmo as utilizando, aparecem como pano de fundo ou como desdobramentos de outros temas que são mais centrais.

A deficiência, embora apareça nos dois marcos literários, notamos que a obra galega oferece um tratamento mais aprofundado, construindo uma alegoria circense, em que as estrelas de um *freak show* são crianças com alguma deficiência.

A homossexualidade, embora presente nas obras dos dois âmbitos configurados e retratada de diferentes formas, aparecem ainda de forma tímida na literatura juvenil, mesmo que consideremos a presença delas como um traço bastante inovador e que rompa, ainda que em menor escala, com o padrão heterossexual.

A presença de drogas aparece de forma mais corriqueira e explícita nas narrativas galegas, revelando, inclusive, o seu uso ou dependência por adultos, e não por jovens, o que reflete outra questão, qual seja, a do ambiente degradado em que alguns protagonistas vivem e a experiência de se conviver com pessoas que usam as substâncias químicas. Sendo assim, salvo em *A Pomba e o Degolado*, em que jovens estudantes aparecem nesse universo – mas não são protagonistas, portanto, não há um aprofundamento sobre isso –, as drogas parecem também ser outro terreno com diversas possibilidades a serem exploradas na ficção juvenil.

As poucas protagonistas femininas dos títulos brasileiros parecem ser mais influenciáveis quanto aos padrões estéticos veiculados pelas mídias e pela sociedade do que nas narrativas galegas, cujo protagonismo dessas últimas é mais representativo, assim como a própria construção dessas personagens aparece com traços de maior confiança em de si próprias.

Uma obra galega que rompe com paradigmas atuais, inclusive dentro do próprio subsistema juvenil galego, é *Illa Soidade*, em que o universo da mendicância é desnudado e compreendido por uma jovem estudante de Jornalismo.

Outro ponto relevante é que apenas duas obras brasileiras representam o negro, a saber, *O dia em que o Luca não voltou* e *Todos contra D@nte* – um número ainda pequeno se comparamos com a maioria de personagens brancas que ocupa a ficção juvenil –, mas que mostra, no primeiro caso, Everaldo, o filho da empregada, como o narrador da história, e, no segundo, um garoto cuja mãe está prosperando economicamente, porém, é perseguido justamente por não pertencer ao grupo dos estudantes do colégio.

Por último e de modo geral, os dois contextos mostram personagens que estão à margem da sociedade, mas um recurso de destaque é que todas elas, em maior ou menor medida, apresentam voz e explicitam suas histórias de vida e suas angústias.

Com base nessas aproximações e distanciamentos, vale salientar que se trata de apenas uma leitura, o que significa a possibilidade de outros olhares. Além disso, cabe retomar algumas ideias de Coutinho (1996: 67), pois o estudioso evidencia que a Literatura Comparada passou por grandes transformações a partir da década de 70, deixando para trás um viés universalizante para outro mais plural, valorizando, inclusive, as diferenças que identificam cada marco literário no processo de comparação.

É preciso admitir ainda que, muitos desses resultados já foram observados em outras investigações, portanto, acreditamos que não se verifica uma originalidade quanto ao estudo das temáticas recorrentes na literatura juvenil e nem no que diz respeito à realização de um trabalho comparativo entre os contextos brasileiro e galego, contudo, consideramos que a união desses elementos, em um único estudo, possa

apresentar certa singularidade, ademais de proporcionar um estreitamento de vínculos entre os dois subsistemas.

As **Conclusões** de nossa tese retomam aspectos importantes desta tese, considerando, em particular, o cumprimento dos objetivos propostos por nós, além de outros encaminhamentos.

Finalmente, o capítulo que agrupa a **Bibliografia** desta pesquisa é organizado seguindo tanto os padrões do sistema Espanhol, tendo em vista que este trabalho será apresentado na Universidade de Santiago de Compostela (USC), quanto algumas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), especialmente àquelas relacionadas aos sobrenomes dos estudiosos brasileiros. Quanto às referências, estas foram assim estruturadas: a bibliografia ativa compreende as obras narrativas juvenis dos dois âmbitos; já a bibliografia passiva contempla todo o aporte teórico da tese e, por fim, os sites consultados durante todo o processo de escrita.

Palavras-chave: Literatura Juvenil Brasileira. Literatura Juvenil Galega. Estudos Comparados. *Tematología*. Temas.



ÍNDICE

INTRODUÇÃO	27
1. Considerações gerais	29
2. Natureza da pesquisa e seu percurso metodológico	43
3. Literatura juvenil: mediação, formação do leitor e o projeto de Doutoramento	51
 CAPÍTULO I. Marco teórico e conceitual: Literatura Comparada e Tematología	 55
I.1. Literatura Comparada.....	57
I.2. A <i>Tematología</i> nos estudos comparados	66
I.3. Considerações finais.....	72
 CAPÍTULO II. A Literatura Juvenil Brasileira.....	 75
II 1. Breve percurso da literatura juvenil no Brasil.....	78
II.2. A narrativa juvenil brasileira contemporânea	91
I.3. Considerações finais.....	98
 CAPÍTULO III. A Literatura Juvenil Galega	 101
III.1. Breve percurso da literatura juvenil na Galícia	104
III.2. A narrativa juvenil galega contemporânea.....	117
III.3. Considerações finais.....	120
 CAPÍTULO IV. Vinte e quatro narrativas relevantes na Literatura Juvenil do Brasil e da Galícia nos doze primeiros anos do século XXI (2000-2012).	 125
IV.1. A seleção e o <i>corpus</i>	127
IV.2. A grade de análise	131

IV.2.1. A grade-modelo, seus campos e as adaptações	133
IV.3. Análise das obras observando os temas recriados nas vinte e quatro narrativas brasileiras e galegas selecionadas	143
IV.3.1. Análise das narrativas juvenis brasileiras	143
IV.3.1.1. <i>Alice no espelho</i> , de Laura Bergallo	143
IV.3.1.2. <i>Supernerd – A saga dantesca</i> , de Laura Bergallo	157
IV.3.1.3. <i>Jogo da memória</i> , de Laura Bergallo	175
IV.3.1.4. <i>Monte Verità</i> , de Gustavo Bernardo	192
IV.3.1.5. <i>Aula de inglês</i> , de Lygia Bojunga	211
IV.3.1.6. <i>Sapato de salto</i> , de Lygia Bojunga	235
IV.3.1.7. <i>A distância das coisas</i> , de Flávio Carneiro	257
IV.3.1.8. <i>Todos contra D@nte</i> , de Luís Dill	273
IV.3.1.9. O dia em que Luca não voltou, de Luís Dill	288
IV.3.1.10. O rapaz que não era de Liverpool, de Caio Riter	304
IV.3.1.11. Viagem ao redor de Felipe, de Caio Riter	318
IV.3.1.12. <i>O outro passo da dança</i> , de Caio Riter	329
IV.3.2. Análise das narrativas juvenis galegas	345
IV.3.2.1. <i>Rúa Carbón</i> , de Marilar Aleixandre	345
IV.3.2.2. <i>A cabeça de Medusa</i> , de Marilar Aleixandre	360
IV.3.2.3. <i>Illa soidade</i> , de An Alfaya	373
IV.3.2.4. <i>O cero escuro</i> , de An Alfaya	388
IV.3.2.5. <i>Rinocerontes e quimeras</i> , de Marcos Calveiro	401
IV.3.2.6. <i>O pintor do sombreiro de malvas</i> , de Marcos Calveiro	415
IV.3.2.7. <i>A Pomba e o Degolado</i> , de Fina Casalderrey	425
IV.3.2.8. <i>Noite de voraces sombras</i> , de Agustín Fernández Paz	437

IV.3.2.9. <i>Tres pasos polo misterio</i> , de Agustín Fernández Paz.....	450
IV.3.2.10. <i>Corredores de sombra</i> , de Agustín Fernández Paz	464
IV.3.2.11. <i>A cova das vacas mortas</i> , de Santiago Jaureguizar.....	479
IV.3.2.12. <i>O contador de estrelas</i> , de Santiago Jaureguizar.....	491

CAPÍTULO V. Estudo comparado das narrativas seleccionadas.

Semelhanças e diferenças em relação às temáticas.....503

V.1. Temáticas recorrentes no <i>corpus</i> da tese	505
V.2. Construção dos temas nas narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas seleccionadas.....	511
V.2.1. Pais e filhos: relações e conflitos familiares	515
V.2.2. Jornadas: processo de amadurecimento	517
V.2.3. Iniciação: primeiras experiências amorosas.....	517
V.2.4. Companheirismo e amizade	519
V.2.5. Marcas da violência.....	520
V.2.6. Retratos: guerras e conflitos sociais.....	524
V.2.7. Doenças: entre diagnósticos e esquecimentos.....	526
V.2.8. Outras facetas da morte.....	527
V.2.9. O olhar da diferença: preconceito e discriminação	529
V.2.10. Deficiência: novos e velhos paradigmas.....	531
V.2.11. Amor entre iguais: homossexualidade.....	532
V.2.12. Drogas: entre devaneios e responsabilidades.....	535
V.2.13. Novas tecnologias e o mundo virtual.....	536
V.2.14. Uma legião de iguais: ditadura da estética.....	537
V.2.15. As pegadas do silêncio: desaparecidos	538
V.2.16. O tempo das mudanças: problemáticas mundiais	540

V.2.17. Habitantes das ruas: mendicantes	540
V.2.18. Os mistérios do <i>megalitismo</i>	541
V.2.19. Peregrinações: Caminho de Santiago de Compostela.....	542
V.3. Diálogos culturais: as realidades brasileira e galega	544
CONCLUSÕES.....	549
BIBLIOGRAFIA	561
1. Bibliografia ativa.....	563
1.1. Literatura juvenil brasileira	563
1.2. Literatura juvenil galega	564
2. Bibliografia passiva.....	564
3. Sites consultados	592
RESUMEN EN CASTELLANO	599





INTRODUÇÃO



1. Considerações gerais

O reconhecimento do subsistema literário infantojuvenil é um fato recente em diversos países, dentre eles no Brasil e na Espanha. Sendo assim, cabe destacar, de início, que nos valeremos dos pressupostos de Roig (1996, 2013d) acerca da formação do sistema literário infantil e juvenil:

[...] atrevome a facer unha proposta sobre o noso obxecto de estudo, recoñecendo, en primeiro lugar como xa a fixeron e fan, cada vez máis, outros estudiosos, a existencia duns obxectos culturais ao redor dos que se organizado toda unha estratexia diferenciada que conxuntamente me atrevo a chamar Literatura Infantil e Xuvenil, denominación que considero englobadora da produción literaria destinada ao público infantil e adolescente, dende o momento en que este é quen de facer unha lectura comprensiva até que inicia a penetración no mundo adulto, é dicir, ao redor dos dezaseis anos. Inclínome a esta denominación debido ás dificultades de establecer, como opinan moitos estudiosos e como dixeran páxinas arriba, fronteiras claras entre infancia-juventude e entre adolescencia-primeira xuventude (Roig Rechou, 2013d: 40)¹.

A citação da pesquisadora esclarece o fato de esse sistema ser formado por dois subsistemas, denominados infantil e juvenil, que apresentam traços diferenciais de acordo com os seus destinatários. Então, no que concerne ao objeto de nossa pesquisa, ou seja, a literatura juvenil, Roig Rechou (2013d: 70) assinala que:

[...] constituída por obras dirixidas á adolescencia (12, 13 e 14 anos) e á mocidade (a partir dos quince e até a entrada na idade adulta), aproximadamente. Acolle obras de fronteira agora entre a literatura institucionalizada ou de adultos e a Literatura Infantil e Juvenil, obras também chamadas ambivantes por Zohar Shavit (1986 e 2003) e mesmo *crossover fiction* (Beckett, 2008). Estas obras caracterízanse formalmente polo uso da ilustración, que agora se inclúe como un elemento peritextual con informacións sobre o contexto no que se produce a obra, algunha escena, personaxe ou pasaxe e mesmo só con ilustración de cuberta con elementos que case sempre acenan cara á cultura xuvenil e ás imaxes que a representan (Lluch, 2003).

¹ Estas referências (Roig Rechou, 2013a, 2013b, 2013c) foram fundamentais para a elaboração da seguinte obra: *Educación Literaria e Literatura Infantojuvenil* (Roig Rechou, 2013d), mencionada acima.

Partindo das considerações da investigadora acima, bem como das informações mencionadas por Cerrillo e Sánchez (2006: 20) nas conclusões realizadas no “III Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura” (1996), cujo título foi: “El canon literario frente a la moda”, confirmamos a existência desses subsistemas que vêm sendo tratados em nosso projeto:

La Literatura Infantil y Juvenil es un fenómeno consolidado de comunicación literaria que posee sus obras clásicas y un marco de expectativas sobre lo que es una obra dirigida a la infancia y a la adolescencia. El canon de la LIJ debe incluir como rasgo específico la valoración de las obras respecto de su capacidad para adecuarse al nivel de comprensión de sus destinatarios y para ayudarles a avanzar en su comprensión lectora.

Dessa forma, para compreendermos a formação da literatura para os mais novos, necessitamos evocar alguns períodos e instituições que tiveram um significativo papel tanto nos estudos dessa área quanto nas produções literárias para crianças e, posteriormente, nas produções juvenis de ambos os países. Além disso, como esta pesquisa está ancorada nos estudos comparativos de obras para jovens, similaridades e distanciamentos serão apontados ao longo do trabalho.

Remontando a alguns momentos da história do Ocidente, como a Idade Média, por exemplo, Lajolo e Zilberman (1991) no âmbito brasileiro e Roig (1992, 1996, 2002) no galego (uma das comunidades autônomas de Espanha, com língua própria², neste caso enquadrado no âmbito da Lusofonia), explicam que a criança não era tratada de modo diferente daquele de um adulto, pois os cuidados adequados com a infância não existiam e, conseqüentemente, não havia também uma literatura própria direcionada a ela.

Para ilustrar o pensamento supracitado, Daniel Goldin (2012: 70) apresenta alguns dados a partir de pesquisas realizadas pelo historiador estadunidense Robert Darnton:

A família toda se amontoava em uma ou duas camas e se cercava do gado para se manter aquecida. Em consequência disso, os filhos tornavam-se observadores participativos das atividades sexuais paternas. Ninguém considerava que a infância fosse uma etapa particular da vida, claramente distinta da adolescência, da

² Assim como ocorre nas comunidades autônomas de Catalunha e País Basco, com línguas próprias e oficiais junto ao castelhano.

juventude e da idade adulta, com um estilo especial de se vestir e de se comportar. Os filhos trabalhavam com os pais quase tão logo começavam a caminhar, e se uniam à força de trabalho adulta como peões, serventes e aprendizes enquanto chegavam à puberdade. Os camponeses dos primórdios da França moderna habitavam um mundo de madrastas e órfãos, de trabalho cruel e de emoções brutais, cruas, reprimidas.

Anterior às ideias de Goldin (2012: 70), Zohar Shavit (1986: 03) também já explicava que o surgimento da noção de infância fora fundamental para o nascimento da literatura infantil: “[...] the creation of the notion of childhood was indispensable precondition for the production of children’s books and determined to a large extense the development and options of development of children’s literature”.

Desse modo, Lajolo e Zilberman (1991: 14) e Roig (1996) comentam que as primeiras obras destinadas a crianças datam da segunda metade do século XVIII. No entanto, desde o século XVII, se conhecem histórias escritas durante o classicismo francês, que foram incorporadas para o público em questão, tais como, as *Fábulas*, de Jean de La Fontaine (1621 - 1695), editadas entre 1668 e 1694 e os *Contos da Mamãe Gansa*, sob o título original de *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidade*, publicadas em 1697, por Charles Perrault (1628 - 1703).

Para as mesmas pesquisadoras, textos de Perrault, de François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715) começaram a ter um novo direcionamento, isto é, “literarizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal leitura infantil” (Lajolo e Zilberman, 1991: 16). Mais adiante, os alemães Jacob Grimm e Wilhelm Grimm – os irmãos Grimm – também tiveram grande relevância no universo infantil, pois suas produções também foram, posteriormente, destinadas a esse público. Sobre este mesmo aspecto, para que uma produção fosse pensada, de fato, no público infantil, foi necessário aguardar as produções de Hans Christian Andersen (1805-1875), escritor mundialmente conhecido por seus contos de fadas.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991: 16) mencionam ainda que tanto a escola, como a família, tiveram importantes funções no que diz respeito à preparação das crianças para o enfrentamento das situações do mundo, funcionando como um “espaço de mediação entre a criança e a sociedade”.

Sobre a produção infantil, essa foi caracterizada desde o início como “mercadoria”, tendo em vista que a difusão das primeiras obras aconteceu na Inglaterra,

em um período de grande expansão comercial e marítima. Assim, a escola tinha o papel de ensinar o público a ler e, como resultado, este consumia as obras de que o mercado dispunha. Considerando a referência escolar na literatura para crianças (e, futuramente para os jovens), durante muito tempo o caráter pedagógico e moralizante comprometeu a qualidade dessas produções.

Posto isso, devemos recordar também que essa literatura era destinada aos mais novos em geral, visto que a infância era um fato recente, portanto, essa literatura era designada como infantil e não infantojuvenil e/ou juvenil – como acontecerá em décadas posteriores.

Guillermo Obiols (1993: 05) explica que a criança foi objeto de investigação durante muito tempo, mas só após a Segunda Guerra Mundial, estudiosos começaram a observar e pesquisar com mais afinco o público adolescente.

Obiols (1993: 05) confirma também que atualmente os adolescentes ocupam um grande espaço na sociedade, principalmente como um mercado rentável para as empresas e os meios de comunicação. Assim, o mesmo processo que aconteceu com a infância, ocorre com os adolescentes, isto é, ao ser investigado e identificado este novo público, com suas particularidades, novos produtos de consumo surgem para atendê-los, incluindo o mercado editorial.

Partindo de outro enfoque, em uma considerável investigação para nossa tese, Luís Antonio Groppo (2000, 2004) estuda e problematiza definições acerca do termo juventude. Para Groppo (2000: 07), esta pode ser vista como uma categorial social, além de uma faixa etária, que varia entre “13 a 20 anos, 17 a 25 anos, 15 a 21 anos etc.” Concebendo-a como categoria social, ela é, ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social:

Ou seja, a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos. Ao mesmo tempo, é uma situação vivida em comum por certos indivíduos. Na verdade, outras faixas etárias construídas modernamente poderiam ser definidas assim, como a infância, a Terceira Idade e a própria idade adulta. Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais e objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas e conteúdos que têm importante influência nas sociedades modernas.

Grosso (2000: 72) explica ainda que a juventude na sociedade industrial capitalista é configurada como um período de vigilância, disciplinarização e socialização do indivíduo. Contudo, ela também pode ser concebida “como um direito humano reconhecido pela modernidade” e, por um lado – o teórico –, tais direitos independem de classes sociais, pois eles “formam a noção de justiça do imaginário igualitário ou democrático da sociedade moderna”. Já por outro – o concreto –, “a realidade das relações sociais é desigual e diferenciada”:

[...] a realidade social se compõe de estruturas de classe, de estratificações sociais, de diferenciações étnicas, de gênero, culturais etc. As relações sociais e as diferenças limitam, impedem ou parcializam a aplicação dos direitos. Se a sociedade moderna é concebida sob um imaginário igualitário, move-se realmente como um sistema de classes ou um corpo estratificado que cria e reproduz a desigualdade social. Além disso, existem as diferenças étnicas, de gênero, regionais, nacionais etc. Há classes e estratos sociais, nações e regiões do mundo, etnias e gênero que mais tempo demoraram para adquirir o direito à juventude, e até mesmo o direito à infância. Alguns, inclusive, não chegam sequer a conquistar esses direitos, ou os perdem depois de conquistados. Ou ainda, vivem-nos muito parcialmente ou diferentemente (Grosso, 2000: 73).

Em suas investigações, Grosso (2000: 52) complementa que ocorreu um “crescimento dos espaços modernos do lazer, da cultura de consumo e da indústria cultural do século XX”. Para o estudioso, o aumento de tais lugares teve início no mesmo período – do final do século XIX para o início do século XX – em que os grupos juvenis informais começaram a se multiplicar.

Além do mais, o lazer foi sendo transformado em um espaço e em um tempo significativo, integrante dos hábitos de consumo da sociedade contemporânea, como o autor bem exemplifica:

Nele, os grupos juvenis informais encontram momentos e locais extremamente favoráveis para o desenvolvimento de suas atividades diferenciadas e relativamente autônomas em relação aos adultos. Fugindo das instituições já sedimentadas da modernidade – o sistema escolar, as associações juvenis patrocinadas por adultos, a polícia, a justiça, o serviço militar etc. –, os grupos juvenis caíram nas malhas de novas instituições que eles próprios ajudaram a construir ou sedimentar. Por exemplo, no lazer, durante o século XX, os jovens tornaram-se o grupo social mais atuante nos esportes, como ouvintes de rádio, teleouvintes de televisão, frequentadores do cinema, público, consumidor e fonte criadora da música popular, locadores de videocassetes, compradores de revistas de grande circulação (muitas das quais versando sobre a própria indústria do lazer), público de bailes, boates, danceterias e casas de espetáculos etc. (Grosso, 2000: 53).

Então, foi no século XX que a indústria cultural investiu fortemente em outras categorias sociais, dentre elas a juventude. Assim, o entretenimento foi sendo progressivamente direcionado a novos públicos, concebendo, desta forma, novos consumidores. Observamos ainda que, as editoras de livros – que investiam no momento em uma produção literária juvenil – não são mencionadas de forma explícita no contexto supracitado pelo estudioso acima.

Dessa maneira, os apontamentos do sociólogo brasileiro são valiosos para nosso trabalho, pois, dentre outros aspectos, as obras juvenis, tanto brasileiras quanto galegas, são, em sua maioria, protagonizadas por jovens.

Atentando-nos para o fato de que as investigações a respeito do universo juvenil começaram a ganhar espaço, comungamos com as ideias de Roig (2013d: 68) ao tratar da separação do sistema literário infantojuvenil em dois subsistemas literários – o infantil e o juvenil – com características próprias assinaladas por diferentes estudiosos do Brasil e da Galícia.

Dentre esses, interessa destacar para a finalidade deste trabalho alguns pressupostos de Zilberman (2005: 179), ao enfatizar que a literatura juvenil surgiu com uma identidade própria, inclusive, com traços singulares, mas não exclusivos dela. Para a autora, uma das características marcantes dessa literatura é a identificação que, sobretudo, as narrativas têm proporcionado a esse novo leitor.

Nessa mesma perspectiva, Martha (2010b: 121), em estudo que analisa um *corpus* seletivo de narrativas juvenis contemporâneas, explica como essa literatura vem sendo elaborada na atualidade:

[...] considerando a existência de um corpo de escritores, editores, ensaístas e de leitores que cancelam o que convencionamos denominar “literatura juvenil”, pretendemos observar como jovens leitores podem reconhecer suas angústias, faces diversas do medo – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – com a leitura de narrativas contemporâneas, detinadas ao público juvenil, cuja temática envolva acontecimentos problemáticos para os seres humanos em qualquer tempo e espaço. E como reside, justamente, na possibilidade de perceber nos textos que lemos aquilo que nos incomoda ou nos agrada, podemos pressupor a existência de uma das principais funções da literatura em tais narrativas: expressar, traduzir e dar forma às emoções e aos sentimentos que nos enlevam e atormentam, muitas vezes, ao mesmo tempo.

De um modo geral, todos os aspectos levantados até agora pelos pesquisadores convergem para o fato de que a narrativa juvenil propicia uma identificação com o seu receptor. Sobre isso, Maria Madalena M. C. T. da Silva (2012: 22) aponta um risco:

[...] num tempo de permanente mudança e no contexto de uma cultura juvenil profundamente instável e em constante renovação, rapidamente perderem esse traço que parece definir particularmente os textos de caráter realista. Embora se possa alegar que todas as formas de cultura e todo o uso da língua estão em constante mutação, há que se considerar que o desuso é um fator muito mais relevante na cultura juvenil – ou não se tomaria, neste contexto, a actualidade das obras como fator de valorização.

Outro texto de Maria Madalena M.C.T. da Silva (2013: 41) – fundamentado em pressupostos das estudiosas Isabel Teijerina e Teresa Colomer – indica também algumas preocupações com a narrativa juvenil. De início, a autora demonstra que dois aspectos devem caminhar de forma indissociada nessas obras: a qualidade estética e os valores a serem transmitidos. Em seguida, quanto aos temas e a algumas características – que serão citadas nos capítulos II e III desta tese –, como as mais recorrentes na narrativa juvenil contemporânea, a autora tece críticas, sobretudo, acerca da tendência realista desse subsistema: “Parece-me um erro partir do princípio de que se deve forçosamente identificar a experiência do narrador, personagem ou sujeito poético com a do receptor”.

E complementa:

É sobretudo nas obras de caráter realista, despojada destes filtros, que se levantem mais problemas. A tendência da produção literária recente é a de escolher protagonistas, muitas vezes também narradores, que relatam a sua experiência de vida num mundo muito semelhante ao atual. E nessa atualidade têm grande peso critérios de ordem social e cultural – os mesmos que usamos para definir (pela cultura e não pela natureza) a adolescência e a juventude como públicos distintos. Esses critérios são, assim, definidos pela concepção adulta daquilo que serão os seus interesses e problemas e pela preocupação de os preparar para enfrentar um mundo conturbado (Silva, 2013: 42-3).

Sob esse mesmo prisma, Silva (2013: 44) observa alguns problemas que podem ser causados justamente pela excessiva proximidade com o leitor. Mesmo analisando aspectos de uma obra específica, Silva levanta dados usuais em vários textos juvenis, tais como: o recurso da linguagem oral do registro juvenil; as modas, como as referentes a músicos, por exemplo; os temas polêmicos e, em especial, pela focalização em que estes são revelados; dentre outros pontos. Assim, a autora questiona novamente:

Aliás, o excesso de proximidade de personagens e situações facilmente reconhecíveis dificulta o distanciamento necessário a um julgamento crítico, que torne os leitores cidadãos responsáveis – qual o modelo a seguir? O dos adolescentes vítimas ou o dos adultos inconscientes e predadores? Se os protagonistas se revelam indefesos, impreparados, vulneráveis, e se o leitor se identifica facilmente com eles, a que conclusão poderá chegar? Quando a voz autoral ou narrativa se apaga, quando a obra não suplanta essa ausência com outros processos de alteridade e autoridade, não estaremos a sobrecarregar um leitor ainda em formação, delegando nele a tarefa de encontrar as respostas que os adultos não lhes conseguem dar? (Silva, 2013:48-49)

As indagações de Silva são pertinentes ao considerar que esses textos são produzidos a um grupo de leitores que ainda está em formação. No entanto, a nosso ver, as indagações da investigadora estão mais relacionadas no que confere à qualidade de alguns títulos juvenis – pois, como vimos, a crítica ocorre a partir da análise de uma única obra – do que na própria tendência realista. Além disso, ao retomar o primeiro texto da autora, essas problemáticas podem ser vistas por outro panorama, portanto, estamos de acordo com a investigadora quando conclui que:

Apesar do que ficou dito, a questão da referencialidade actual e a do uso específico de determinadas formas de linguagem deixarão de ser factores de peso numa obra em que o rigor da escrita, a introdução do humor, a crítica subtil, a valorização da intencionalidade estética se lhes sobreponham. Efectivamente, e no contexto da produção literária de carácter realista, encontramos um conjunto de textos que ultrapassam as limitações apontadas, quer fundindo perspectivas críticas, quer optando por temas intemporais, como as dificuldades do crescimento, o desejo de descoberta, as questões de integração social, as relações afectivas, o confronto produtivo entre mundos e experiências de vida distintos. A intersecção de traços de diferentes gêneros e a diversidade e qualidade dos processos compositivos são outras formas de expressão criativa (veja-se o aproveitamento que muitas obras fazem da perspectiva de personagens adolescentes, realçando a sua atitude inquisitiva, inquieta, caracterizada pela liberdade do pensamento e pela desinibição na expressão de revolta de espíritos ainda não conformados com e pela realidade) (Silva, 2012: 22-23).

No tocante à organização de nossa tese, realizamos o primeiro capítulo, intitulado **Marco teórico e conceitual: Literatura comparada e Tematología**, a partir de dois subtópicos e algumas considerações finais. O primeiro deles conta com um estudo acerca da literatura comparada, justificando o teor deste trabalho: uma tese que objetiva comparar dois subsistemas literários juvenis – o brasileiro e o galego –, elencando, sobretudo, suas afinidades e seus distanciamentos, por meio de um *corpus* de narrativas juvenis contemporâneas selecionado. De um modo geral, esse tópico percorre

algumas tradições nesses estudos, como as linhas francesa e americana; questionamentos acerca desses enfoques, demonstrando a pluralidade de vieses que este campo apresenta.

Ademais, esse capítulo inicial também resgata as contribuições oferecidas pela *Tematología* – área controversa para muitos autores, porém, considerada um ramo da literatura comparada –, uma vez que nosso trabalho focaliza as temáticas presentes nas obras juvenis aqui agrupadas. Para tanto, embasamo-nos em estudos de Claudio Guillén (1980, 1985), Sandra Nitrini (1997), Cristina Naupert (1998, 1999, 2014), Tânia Carvalhal (1994, 2003, 2004), Eduardo Coutinho (1994, 1996, 2006), Genara Pulido Tirado (2006), dentre outros. Nas “Considerações finais” deste capítulo, tecemos diálogos entre os dois contextos (Brasil e Galícia), destacando como se iniciou o comparatismo em ambos.

Já os capítulos dois e três, **A literatura juvenil brasileira** e **A literatura juvenil galega**, oferecem um breve panorama dos dois subsistemas literários em questão. Nesse sentido, destacamos que nos dois âmbitos investigados em nosso projeto, há duas importantes figuras que marcaram significativamente, em virtude de suas produções, a literatura para jovens.

No Brasil, Monteiro Lobato foi o responsável por iniciar um novo ciclo nessa literatura, no entanto, para Ceccantini (2009: 10), embora Lobato seja considerado o pioneiro das produções juvenis brasileiras, o autor escreveu em uma época em que o subsistema literário juvenil ainda não era articulado.

De todos os modos, o legado deixado por esse escritor brasileiro é inegável, assim como destacam Lajolo e Ceccantini (2009: 10) sobre os enredos das histórias de Lobato, que, por vezes engraçados, tratam de personagens e lugares do interior do Brasil em decadência, “que parecem metaforizar as várias degradações e violências que marcam, no Brasil do começo do século XX, a transição de uma sociedade agrícola para outra que se quer urbana, industrializada, moderna”.

Assim, quando nos referimos a uma literatura para jovens no Brasil, Ceccantini aponta três momentos cruciais³. O primeiro compreende o início da década de 70,

³ Como explicitou no minicurso ministrado no dia 09/06/2010 na Universidade Estadual de Maringá, intitulado “Narrativa Juvenil entre arte e indústria cultural”, durante o 1º CIELLI (Colóquio

período cuja literatura juvenil passa a ser reconhecida. Já o segundo, por seu turno, do final dos anos 70 aos 90, é possível observar a afirmação dessa literatura no mercado editorial e os textos ganham evidência, ou seja, a qualidade estética começa a ser alcançada pelos escritores da época. E, por último, o século XXI, pois, dentre as mudanças nessas produções, o autor sublinha a materialidade dos livros, a proximidade com a identidade juvenil e as temáticas abordadas, especialmente a presença de temas tabus, que ficaram invisíveis nessa literatura durante muito tempo.

Sob o mesmo ponto de vista de Ceccantini, Martha (2014a: 12-3) reafirma que é, sobretudo, no final da década de 1970 que surge um grupo de autores que escreve de forma específica para os adolescentes. Estes escritores mudaram a configuração dos textos para o público jovem, visto que a qualidade estética passou a ser uma das características essenciais dessas produções. Esse crescimento foi ainda mais notável nas últimas décadas do século XX, pois o trabalho dos autores e das editoras alcançou níveis de excelência, como as mais diversas premiações a essas obras podem comprovar tal feito.

Além disso, instituições que incentivam e divulgam tal literatura – o mercado editorial, os próprios escritores, pelo meio digital e pelas feiras literárias, as premiações, os grupos de pesquisas de universidades, dentre outros – também se multiplicaram no país, fomentando, a cada ano que passa, a leitura.

Quanto ao início da literatura juvenil na Galícia, de acordo com Roig (1996, 2002, 2015, coord.), remontamos à década de 20 com a obra de Evaristo Correa Calderón (Neira de Rei, Lugo, 1899-Trives, Ourense, 1986), *Margarida a do sorriso da Aurora* (1927), um conto dentro de uma história da literatura. No entanto, foi necessário esperar as décadas de 60 e 70 para encontrar o verdadeiro iniciador daquela literatura: Xosé Neira Vilas (Gres, Vila de Cruces, 1928- Pontevedra, 2015).

Durante o seu exílio, Neira Vilas publicou obras em galego, tais como, *Memorias dun neno labrego* (1961), pela Editora Follas Novas, criada em Buenos Aires pelo próprio autor e por sua esposa Anisia Miranda (Camagüey, 1932-Vila de Cruces, 2010), definindo o verdadeiro início da literatura juvenil na Galícia.

Essa significativa obra só chegou à Galícia em 1968, publicada pela Edicións do Castro, marcando diretrizes que outros autores seguiram a partir dos anos sessenta, década que começa, com efeito, a formação da literatura infantojuvenil galega, pois como explica Roig Rechou (2013d: 61) “durante muito tempo a literatura infantil e juvenil na Espanha foi tratada como uma literatura periférica e sua produção não era considerada nos centros educativos”. Assim, foi necessário muito tempo para que essa literatura aparecesse e fosse considerada como literatura propriamente dita.

Tal como ocorreu no Brasil, quando nos referimos à literatura para jovens, Roig (coord., 2015) indica três momentos fulcrais: o primeiro corresponde às décadas de 60 e 70, com a voz de Xosé Neira Vilas, como representante de uma geração denominada “Da Literatura institucionalizada á infantil e xuvenil”. Em seguida, surgem, nas décadas de 80 e 90, duas gerações denominadas “Xeración do 68”, constituída sobretudo por mestres e “Xeración dos 90”, ambas com preocupações claras em atender ao destinatário jovem, valendo-se de temas bem próximos de suas realidades. Finalmente, a primeira década do século XXI, que tanto as gerações anteriores, como a chamada “Xeración Google”, atendem notadamente a esse público leitor em foco.

Roig Rechou (2008a: 19) acrescenta que do período da metade da década de 90 até a atualidade, é possível observar grande inovação na produção literária para jovens leitores, bem como uma preocupação por parte dos mediadores para a difusão dessa literatura e, sendo assim, os temas e a materialidade das obras também sofreram avanços significativos, assim como têm ocorrido no Brasil.

Ademais disso, a finalidade dos capítulos dois e três, foi, em última instância, descrever o estado dessa literatura juvenil no Brasil e na Galícia para poder rastrear as temáticas recorrentes em produções literárias juvenis contemporâneas. E, a partir disso, estabelecer, como resultado principal, a comparação da construção estética literária referente aos temas, sob o ponto de vista de duas realidades: da brasileira e da galega.

Retomando a sequência de nossa tese, no capítulo quatro **Vinte e quatro narrativas relevantes na Literatura juvenil do Brasil e da Galícia nos doze primeiros anos do século XXI (2000-2012)**, apresentamos a seleção do *corpus* desta investigação. Sobre isto, importa salientar que, a princípio, nossa intenção era fazer um rastreamento de toda a produção de narrativas juvenis brasileiras e galegas referente ao período de 2000 a 2012, observando quais obras abarcavam temáticas tabus e, por fim,

analisá-las. Quando iniciamos esta pesquisa, notamos que a quantidade de narrativas juvenis publicadas no Brasil e na Galícia era muito grande, deixando nosso *corpus* extenso e dificultando, então, a conclusão de um projeto desse porte.

Diante desse quadro, optamos pelo seguinte recorte: foram selecionadas doze obras brasileiras e doze galegas, de seis escritores de cada âmbito, muito consideradas quanto ao gênero narrativo juvenil do século XXI, e todos os autores ou aclamados pela crítica, premiados com galardões, tais como Prêmio Barco a Vapor da SM Brasil e *Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil*⁴, ou inovadores quanto às temáticas tratadas. Além disso, todos os escritores selecionados são reconhecidos pelo público jovem e mesmo pelo adulto, pois quase todas elas, especialmente as galegas, são também consideradas obras de fronteira⁵.

No que confere à quantidade de obras selecionadas – sendo doze de cada país e seis autores de cada âmbito –, julgamos que essa quantidade permite-nos observar traços identitários dos textos e dos escritores a serem analisados, pois concordamos com Roig Rechou (2008a: 13) quando diz:

En Galicia, desde mi punto de vista, es un rasgo de identidad contar por docenas, y como consecuencia el número seis, la media docena, tiene significado en ese sentido. Este rasgo puede encuadrarse entre los señalados por Anne Marie Thiesse (1999: 133-158) como una de las características específicas que condicionan la forma de vida en general de un pueblo, entre otros muchos, como son por ejemplo: los elementos simbólicos y materiales fundamentales para la identificación de una nación; el recuerdo de antepasados históricos; héroes paradigmáticos de virtudes nacionales; conservación o recuperación de una lengua propia; referencias y orgullo de monumentos histórico-culturales; folclore propio; lugares y paisaje característicos; símbolos representativos (himno o bandera); identificaciones pintorescas.

A partir das justificativas mencionadas, o *corpus* desta pesquisa compreende as seguintes obras:

⁴ Muito importantes na evolução das duas literaturas (Roig, Soto, Neira, 2013).

⁵ Pois como explica Roig Rechou (2013d: 70), as obras de fronteira “[...] caracterízanse formalmente polo uso da ilustración, que agora se inclúe como un elemento peritextual con informacións sobre o contexto no que se produce a obra, algunha escena, personaxe ou pasaxe e mesmo só con ilustración de cuberta con elementos que case sempre acenan cara á cultura xuvenil e ás imaxes que a representan”.

A) Narrativas juvenis brasileiras:

Título e ano de publicação	Autor(a)	Editora
1. <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> (2005)	Caio Riter	Edições SM
2. <i>Viagem ao redor de Felipe</i> (2009)	Caio Riter	Projeto
3. <i>O outro passo da dança</i> (2010)	Caio Riter	Artes e Ofícios
4. <i>A distância das coisas</i> (2008)	Flávio Carneiro	Edições SM
5. <i>Monte Veritá</i> (2009)	Gustavo Bernardo	Rocco
6. <i>Alice no espelho</i> (2005)	Laura Bergallo	Edições SM
7. <i>Supernerd – A saga dantesca</i> (2009)	Laura Bergallo	Difusão Cultural
8. <i>Jogo da memória</i> (2010)	Laura Bergallo	Escrita Fina
9. <i>Todos contra D@nte</i> (2008)	Luís Dill	Companhia das Letras
10. <i>O dia em que o Luca não voltou</i> (2009)	Luís Dill	Companhia das Letras
11. <i>Aula de inglês</i> (2006)	Lygia Bojunga	Casa Lygia Bojunga
12. <i>Sapato de salto</i> (2006)	Lygia Bojunga	Casa Lygia Bojunga

B) Narrativas juvenis galegas:

Título e ano de publicação	Autor(a)	Editora
1. <i>Noite de voraces sombras</i> (2002)	Agustín Fernández Paz	Xerais
2. <i>Tres pasos polo misterio</i> (2004)	Agustín Fernández Paz	Xerais
3. <i>Corredores de sombra</i> (2006)	Agustín Fernández Paz	Xerais
4. <i>O cero escuro</i> (2003)	An Alfaya	Tambre
5. <i>Illa soidade</i> (2007)	An Alfaya	Xerais
6. <i>A Pomba e o Degolado</i> (2007)	Fina Casalderrey	Xerais
7. <i>Rinocerontes e quimeras</i> (2007)	Marcos Calveiro	Tambre
8. <i>O pintor do sombreiro de malvas</i> (2010)	Marcos Calveiro	Xerais
9. <i>Rúa Carbón</i> (2005)	Marilar Aleixandre	Xerais
10. <i>A cabeza de Medusa</i> (2008)	Marilar Aleixandre	Xerais
11. <i>A cova das vacas mortas</i> (2006)	Santiago Jaureguizar	Xerais
12. <i>O contador de estrelas</i> (2009)	Santiago Jaureguizar	Alfaguara/Obradoiro

Em busca não apenas de um rigor metodológico para nosso estudo, mas também da flexibilidade de adaptações quanto à análise das obras supracitadas, partimos da grade elaborada por Ceccantini (2000: 78), em sua tese de Doutorado. Essa grade já foi utilizada em diversas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado – defendidas no Brasil e no exterior – e a constituição dessa foi resultado do trabalho de muitos anos, isto é, desde as primeiras investigações de Ceccantini.

A grade original de análise é composta por vinte e seis campos, a saber: 1) Obra; 2) Ano da 1ª edição; 3) Gênero; 4) Resumo da ficção; 5) Organização da narrativa; 6) Final da narrativa; 7) Personagens principais; 8) Personagens secundárias; 9) Tempo histórico; 10) Duração da ação; 11) Espaço macro; 12) Espaço micro; 13) Voz; 14) Foco narrativo; 15) Linguagem; 16) Temática central; 17) Temas complementares; 18) *Família*; 19) *Escola*; 20) *Ler, escrever, literatura*; 21) Ilustrações; 22) Outros; 23) Comentário crítico; 24) Classificação; 25) Faixa escolar e, por último, 26) Prêmio(s) recebido(s).

Para melhor atender aos objetivos do nosso trabalho, elaboramos as seguintes adaptações:

- Não utilizaremos o segundo campo “Ano da 1ª edição”, já que nosso *corpus* é composto por títulos contemporâneos, sendo assim, a maioria das obras que estão sendo manuseadas são primeiras edições;
- Inserimos um campo intitulado “Dados do autor”, com a finalidade de apresentar algumas informações relevantes sobre o(a) escritor(a) e melhor situar cada obra literária;
- Retiramos o campo “Outros”, tendo em vista que nossa análise permite a inserção de informações e de comentários pertinentes, não contempladas nos demais tópicos;
- Retiramos o campo “Comentário crítico”, pois, sempre que necessário, retomaremos considerações de trabalhos críticos sobre a obra a ser analisada, faremos a nossa proposta de análise e, por fim, completaremos com comentários ao comparar as narrativas selecionadas a partir de suas temáticas;
- Os campos “Classificação” e “Faixa etária” foram substituídos pelo tópico “Público destinado”. Esta adaptação foi feita por Vanessa R. F. da Silva, em sua

tese de Doutorado, apresentada em julho de 2016, na Universidade de Santiago de Compostela (USC);

- Por fim, o campo “Prêmio(s) recebido(s)”, foi complementado com “Outras indicações”, já que podemos inserir outras formas de recomendações feitas por instituições conceituadas, como, por exemplo, o selo Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

2. Natureza da pesquisa e seu percurso metodológico

Este trabalho teve como base metodológica a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008: 72), é aquela constituída principalmente por livros e artigos científicos. No entanto, com a facilidade de intercâmbio de materiais via *Internet*, este meio também é uma fonte considerável para os pesquisadores atuais.

Gil (2008: 72) revela ainda que uma das vantagens desse tipo de pesquisa é conhecer fatos passados por meio de dados investigados, indispensável em estudos históricos. Contudo, é preciso cautela na seleção das bases utilizadas, já que é possível reproduzir os mesmos equívocos que um autor tenha cometido em sua investigação.

Já Fonseca (2002: 32) demonstra que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Gil (2007: 44) acrescenta que os trabalhos mais característicos da pesquisa bibliográfica “são investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

O mesmo estudioso comenta que a pesquisa bibliográfica apresenta etapas, sendo elas: “a escolha do tema; o levantamento bibliográfico; a formulação do

problema; elaboração do plano provisório de assunto; busca das fontes; leitura do material; fichamento; organização lógica do assunto e redação do texto” (Gil, 2007: 59).

Assim, esse tipo de pesquisa apresenta elementos essenciais para a realização de nossa tese. A seguir, o plano de trabalho desta pesquisa foi estruturado a partir dos seguintes tópicos:

- Breve histórico da literatura juvenil brasileira e galega;
- Leitura de livros específicos sobre literatura juvenil brasileira e galega;
- Leitura de textos teóricos sobre Literatura Comparada e *Tematología*;
- Levantamento e seleção do *corpus* literário para leitura e análise;
- Análise das vinte e quatro narrativas juvenis, por meio de uma grade específica;
- Constatação e análise comparativa dos temas recorrentes na literatura juvenil brasileira e galega, bem como de suas construções nas obras;
- Organização e redação da tese a partir de todos os materiais coletados.

Sistematizadas as etapas de elaboração deste estudo, vale lembrar que quando tratamos de Literatura, bem como de outras artes, devemos admitir que “el estudio, la crítica y la investigación son necesarios para valorar y enjuiciar estilos, periodos, movimientos, autores y obras” (Cerrillo e Sánchez, 2006: 07). Nesse sentido, dentro do campo literário juvenil, o papel da crítica também é fundamental, como demonstra, por exemplo, Turchi (em Turchi e Silva, 2006: 27): “o reconhecimento da qualidade estética é um passo decisivo na valorização do gênero infantil e juvenil e na fixação de seu estatuto como literatura”. Portanto, concordamos com a autora ao afirmar que um dos espaços mais significativos é o da crítica acadêmica, realizada nas universidades, assim como observamos as investigações e iniciativas a seguir, essenciais para a construção de nossa tese.

Este percurso bibliográfico foi laborioso, pois as pesquisas sobre literatura juvenil são recentes, ainda que haja uma grande quantidade de trabalhos – artigos, monografias, dissertações, teses, livros e discussões em Congressos Nacionais e Internacionais – em diversas universidades brasileiras e estrangeiras.

No Brasil, algumas das instituições que se destacam nessa área são: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Goiás (UFG),

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Assis), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade de Passo Fundo (UFP/RS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), entre outras.

Dentre algumas das iniciativas brasileiras, ressaltamos o trabalho pioneiro de João Ceccantini (2000: 16-7), em sua tese de Doutorado intitulada *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)*. Neste estudo, o autor rastreia e analisa obras premiadas, sob o selo de juvenil, do período que compreende as décadas de 80 e 90. Além disso, o pesquisador comenta o percurso da literatura para crianças e jovens no Brasil:

De início, é fundamental chamar a atenção para o fato de que a literatura infanto-juvenil é fenômeno relativamente recente entre nós, remontando suas origens no país há apenas um século, aproximadamente. Além disso, é necessário lembrar que o desenvolvimento de nossa literatura para crianças e jovens começou de forma tímida, passando por um período inicial de *formação*, em que preponderaram as traduções e as adaptações de autores europeus, particularmente de obras filiadas à tradição oral europeia ou de caráter francamente pedagógico. É somente com o projeto literário de maior consistência levado adiante por Monteiro Lobato (1882-1948), a partir da década de 20, e a gradativa consolidação de um público consumidor fiel para o livro infanto-juvenil que essa modalidade literária adquiriu uma face própria e alguma autonomia entre nós, vindo a desembocar no conhecido *boom* das décadas de 70 e 80. Nesse período, pôde-se testemunhar um crescimento intenso do mercado de livros infanto-juvenis, com uma proliferação de autores e obras, que absolutamente ainda não se esgotou.

Evocamos, também, a tese de Doutorado de Larissa Cruvinel (2009) – *Narrativas juvenis brasileiras [manuscrito]: em busca da especificidade do gênero* – cujo objetivo principal foi investigar a especificidade das narrativas juvenis brasileiras contemporâneas. A pesquisa parte do pressuposto de que as obras voltadas para jovens apresentam “uma preocupação de configurar um processo de educação para a vida”, como a própria autora destaca em seu resumo.

Outro relevante estudo é a dissertação de Mestrado de Nathalia Costa Esteves (2011) – *Heróis em trânsito: narrativa juvenil brasileira contemporânea e construção de identidades* –, que propõe um trabalho com o intuito de observar as representações juvenis, buscando uma identidade em textos previamente selecionados. A investigação demonstrou que, independentemente do tema, as obras selecionadas apresentaram diferentes formas de representação da juventude e os diversos modos de as personagens

ultrapassarem o outro lado do muro, isto é, momento em que deixam a infância e seguem rumo ao mundo adulto.

Devemos mencionar ainda o projeto “Literatura Juvenil em Pauta”, coordenado pela professora Vera Teixeira de Aguiar (PUC/RS), desde o início de 2009, pois abrange estudos, colaboradores e docentes de Programas de Pós-Graduação das quatro primeiras universidades mencionadas anteriormente. O objetivo dessa iniciativa foi ampliar e fortalecer os estudos acerca da literatura juvenil, da formação do leitor, da arte e indústria cultural, por meio de um catálogo *online*, em que é possível pesquisar obras do universo juvenil desde a década de 70 até a atualidade⁶.

Um título publicado recentemente também merece destaque: *Narrativas juvenis: geração 2000* (2012). A obra foi coordenada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha, cujos ensaios evidenciam a produção juvenil atual e se trata da terceira publicação da Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP). Já os dois outros livros elencam, por seu turno, a produção em voga em períodos anteriores, a saber: *Narrativas juvenis: modos de ler* (1997), organizado por Maria Alice de Oliveira Faria e *Narrativas juvenis: outros modos de ler* (2008), sob a coordenação de João Luís Ceccantini e Rony Farto Pereira.

Importa mencionar, por último – mas sem excluir outras iniciativas –, a coletânea de ensaios *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010c), organizada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha. Os textos, de diversos investigadores da área, apresentam um ingrediente fundamental que vem sendo utilizado de forma recorrente pela nova geração de escritores: a proximidade entre personagens, conflitos narrados e seus leitores, proporcionando não apenas a identificação, mas também a reflexão acerca de descobertas típicas da juventude.

No que confere ao contexto galego, destacamos o trabalho realizado na Universidade de Santiago de Compostela (USC) e no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Dessa maneira, os trabalhos pioneiros e mais relevantes sobre o tema foram realizados na Faculdade de Ciências de Educação e de Filologia, no Instituto de Ciencias da Educación, da Universidade de Santiago de Compostela e na

⁶ Como se pode seguir no site do projeto *Literatura Juvenil em Pauta*: <http://www.literaturajuvenilempauta.com.br/index.htm> (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

Facultade de Tradución e Interpretación de Vigo, onde está localizada a Asociación Nacional de Literatura Infantil e Juvenil (ANILIJ), que conta com a seção ELOS (Investigadores em Literatura Infantil e J/Xuvenil).

Salientamos, aliás, as iniciativas da professora Blanca-Ana Roig Rechou, que defendeu a primeira tese de Doutoramento sobre a literatura infantil em língua galega e cuja produção da autora aborda publicações de fôlego sobre os subsistemas literários infantil e juvenil, uma vez que se trata daquela que foi a investigadora principal e coordenadora do grupo de Investigación LITER21 “Investigacións literarias, artísticas, interculturais e educativas. Lecturas textuais e visuais”⁷. Atualmente, quem ocupa tal cargo é a investigadora Carmen Franco Vázquez.

É também de autoria de Roig Rechou o projeto “Informes de Literatura”⁸, que funciona de forma permanente desde 1995 no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, que tem como objetivos promover, desenvolver e difundir projetos e programas galegos de estudos linguísticos, sociológicos, literários, históricos e antropológicos⁹.

Roig Rechou também coordena o projeto “Investigacións en Literatura Infantil” no centro supracitado, que teve início no ano de 2012, com o fim de agrupar as atividades da rede de pesquisas “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), que também têm sua base de trabalho no “Instituto de Ciencias da Educación” (ICE), da Universidade de Santiago de Compostela, um grupo multidisciplinar do qual fazem parte investigadores do marco ibérico (desde o ano 2004) e ibero-americano (desde o ano 2007)¹⁰.

⁷ Um grupo interdisciplinar que integra estudos de Filologia, Belas Artes, Didática da Língua e Literatura e Didática da Expressão Plástica e é também inscrito na Universidade de Santiago de Compostela.

⁸ Um observatório de e sobre literatura galega, em que se inclui a Literatura Infantil e juvenil. Nele, é noticiado tudo o que se publica em galego e em outras línguas de e sobre a literatura, como se pode observar em sua página da web: <http://www.cirp.es/informes>. (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

⁹ Como é possível observar na apresentação do CIRP, no seguinte site: <http://www.cirp.es/> (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

¹⁰ Pode-se ampliar a informação por meio do website do projeto: www.usc.es/gl/proxectos/lijmi/ (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

Os membros e colaboradores do grupo promovem encontros anuais com o fim de explanar os trabalhos realizados por cada âmbito, bem como para formalizar publicações. Dentre um dos objetivos da Rede está a realização de uma história da literatura comparada, mas até o momento, os livros publicados pelo grupo apresentam panorâmicas sobre gêneros e comentários de obras renomadas das literaturas de cada âmbito linguístico, assim como artigos teóricos e sistematizações acerca dos subsistemas literários infantil e juvenil de cada país que integra a equipe.

No que diz respeito aos monográficos organizados pelos membros da Rede, totalizam vinte e uma obras, dentre as quais ocupam um lugar de relevância para esta tese – sobretudo pelas temáticas apresentadas –, os títulos a seguir: *Multiculturalismos e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Juvenil* (2006), coordenado por Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A guerra civil espanhola na narrativa infantil e juvenil* (2008), Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A narrativa juvenil a debate (2000-2011)* (2012), sob a direção das autoras Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez; *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (2013), coordenada por Maria Madalena M. C. da Silva e Isabel Mociño e *Inmigración/Enmigración na LIX* (2014), *Reflexos das duas guerras mundiais na LIX* (2016), ambas coordenadas por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez.

Como resultado dos trabalhos de ANILIJ-ELOS, importa ressaltar o livro intitulado *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters / Literatura Infantil y Juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*, sob a coordenação de Oittinen e Roig Rechou (2016). Trata-se de um monográfico com o qual a Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) pretende sensibilizar docentes, bibliotecários, estudiosos e investigadores da Literatura Infantil e Juvenil quanto ao emprego de temáticas que foram censuradas, esquecidas ou pouco desenvolvidas na ficção literária para o público infantil e juvenil. Esses temas estão divididos em quatro blocos principais: a muerte, os conflitos bélicos, a censura e os perigos do mar. A obra abrange um conjunto de vinte estudos, realizados por investigadores de diferentes áreas do conhecimento, com o fim de contribuir, sobretudo, para a educação literária e a formação de leitores.

Cabe mencionar ainda mais duas investigações realizadas sob a orientação de Blanca-Ana Roig Rechou: *Por dentro da arte: um estudo comparado de Amigos secretos (1996)*, de Ana Maria Machado, e *A casa da luz (2002)* de Xabier P. Docampo (2010)¹¹; e a tese de doutoramento intitulada *A Literatura juvenil no Brasil e na Galícia. Prêmios literários. Estudo comparado*, de Vanessa Regina Ferreira da Silva. É necessário comentar que esses trabalhos são relevantes para esta tese, uma vez que abordam uma análise comparativa sobre narrativas juvenis brasileiras e galegas, ainda que nem todos os autores façam parte do *corpus* de nossa pesquisa.

Em outro significativo estudo, também com a organização de Roig Rechou (2015), intitulado *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, há um panorama referente aos dois subsistemas, o infantil e o juvenil, obra esta que apresenta um marco nos estudos da pesquisadora e de seu grupo. A organização do livro é realizada por séculos e, dentro deles, os grupos de escritores e suas respectivas obras são mencionados de forma detalhada.

Como resultado da colaboração dos membros da Rede LIJMI e construindo as bases para a História Comparada da LIJ, assinalamos duas, ainda que poucas, as pesquisas de literatura juvenil comparada entre os âmbitos brasileiros e galegos: uma realizada por João Luís Ceccantini (2010a) e outra por Blanca-Ana Roig Rechou (2010a).

A primeira, de autoria de Ceccantini (2010a: 80), teve o objetivo de comparar e analisar personagens de narrativas brasileiras e galegas, observando questões voltadas “à diversidade cultural e à dialética *minoría/maioría*”. Nesse estudo, o investigador afirma que os dois subsistemas em questão são fenômenos recentes, isto é, a literatura juvenil brasileira consolidou-se em meados da década de 70 e a literatura juvenil galega, por seu turno, ainda que também tenha se iniciado na década de 70, mas não se consolidou até meados da década de 80.

Como um campo fértil para a comparação entre as duas culturas enfocadas neste projeto, outros aspectos que as aproximam são explicitados pelo autor:

¹¹ Pesquisas que foram apresentadas na Universidade de Santiago de Compostela em “Traballos de investigación titorizados (TIT), que resultam no “Diploma de Estudos Avanzados” (DEA).

Como aspectos que convidam à aproximação dos dois subsistemas literários – o brasileiro e o galego – é preciso evocar, ainda, para além do fato evidente de que os dois têm sua forma de expressão em línguas vinculadas a uma mesma matriz – o galaico-português –, alguns dados do contexto sociopolítico contemporâneo que chamam a atenção por sua similaridade e certamente impulsionaram na mesma direção certos temas – e mesmo formas – da produção literária das duas culturas. Deve-se destacar o fato de essa produção literária emergir com força, nos dois casos, em sociedades que atravessavam um momento de transição política, saindo de ditaduras para regimes democráticos, e que, no bojo dessas transformações sociais, implementaram leis vinculadas à Educação, que criaram condições propícias para a explosão do gênero juvenil (Ceccantini, 2010a: 81).

Além disso, o pesquisador considera outro marco similar em ambos os contextos. No Brasil, com a Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971), foi criada uma abertura no cenário educacional do país no que se refere ao jovem – que chegava à escola. A partir do momento em que esse público é inserido no ambiente escolar, é necessário que existam materiais voltados para a leitura. Nessa conjuntura, o texto literário foi alvo de mudanças que favoreceram a expansão do mercado editorial.

Na Galícia, por sua vez, houve a promulgação da Nova Lei de Educação (1970), do Plano Galícia de Educação (1971) e da Constituição (1978), “com as leis deles resultantes, criaram-se, tal como no Brasil, condições excepcionalmente favoráveis para que se fortalecesse o campo geral da literatura infanto-juvenil” (Ceccantini, 2010a: 81).

Para finalizar este tópico, mas não encerrando as discussões, a outra pesquisa no âmbito da literatura juvenil comparada é de autoria de Roig Rechou (2010a), cujo objetivo foi analisar algumas obras infantis e juvenis de dois escritores, sendo eles Agustín Fernández Paz e Lygia Bojunga, ambos presentes no *corpus* desta pesquisa. Em seu texto, a investigadora propõe um jogo de distanciamentos e de aproximações no que confere à bibliografia e aos aspectos formais das produções dos dois escritores.

Certamente, o ponto alto do trabalho é o tópico intitulado *Chaves da poética de Fernández Paz e Bojunga*, em que a autora elenca, de modo substancial, aspectos que podem ser considerados tanto nas obras da brasileira Bojunga quanto nas obras do galego Fernández Paz, tais como: a possibilidades de múltiplas leituras que as obras dos escritores oferecerem, a presença da tendência fantástico-realista, a intertextualidade, os paratextos, o protagonismo feminino, dentre outros elementos.

3. Literatura juvenil: mediação, formação do leitor e o projeto de Doutorado

Para encerrar esta Introdução, ainda que o foco desta tese de Doutorado não seja uma investigação direta com os jovens leitores, consideramos que nosso trabalho possa se converter em uma ferramenta de conhecimento para os mediadores de leitura. Essa contribuição pode ser justificada pelo fato de esses mediadores poderem conhecer e compreender um pouco mais sobre as narrativas juvenis contemporâneas de duas culturas distintas: Brasil e Galícia, observando, a partir da Literatura Comparada, as similaridades e as diferenças entre as temáticas abordadas no *corpus* selecionado.

Desse modo, acreditamos que este trabalho possa ser somado às inúmeras iniciativas com o intuito de formar leitores críticos e competentes que se desenvolveram, tanto na cultura brasileira quanto na galega, por meio de projetos políticos e governamentais, pesquisas em universidades, em instituições de fomento à leitura, por meio de ações de escritores, escolas, bibliotecários, professores e familiares, para citar apenas alguns dos atores que integram o universo da educação literária.

Diante dessa perspectiva, acentuamos a importância do papel dos mediadores de leitura, assim como revela Michèle Petit (2008: 166), em uma instigante pesquisa em periferias francesas: “Não é apenas para iniciar à leitura, para legitimar ou revelar um desejo de ler, que o papel de um iniciador aos livros se revela primordial. É também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor”.

Em outra investigação de Petit (2009: 24), realizada na Argentina e na Colômbia, a antropóloga francesa reforça o pressuposto mencionado, pois a mediação aparece uma vez mais como uma das chaves para compreender a relação entre leitores e livros: “Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada”.

Nesse sentido, é preciso recordar ainda que para formar leitores competentes – sejam crianças, sejam jovens ou adultos – os mediadores necessitam ser, acima de tudo, leitores. Para tanto, a união entre uma boa formação, o conhecimento de obras diversas para cada idade e as estratégias mais apropriadas para fomentar a leitura com cada público, podem resultar em uma formação leitora de qualidade.

Pedro Cerrillo e César Sánchez (2006) em um texto intitulado *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*, dentre outras reflexões, também aponta aspectos que dizem respeito à formação do mediador de leitura. Os estudiosos demonstram certa preocupação no modo pelo qual os docentes vêm desenvolvendo o trabalho de leitura com crianças e jovens, comentando, ainda, como deveria ser a imersão dos leitores durante suas jornadas com os livros:

La formación del lector literario debiera empezar en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegirlas sólo por sus valores externos (formato, cubierta, tipo de edición, editorial), sin tener en cuenta la historia que contienen y, sobre todo, la manera en que está contada esa historia: para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les imponamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Pero en ese camino es necesaria la buena convivencia de las lecturas escolares y de las lecturas voluntarias (Cerrillo e Sánchez, 2006: 14).

Como revela Petit (2008: 166), os atores da formação leitora necessitam não apenas iniciar crianças e jovens na leitura, mas também acompanhá-los durante toda a trajetória, pois podem passar por várias turbulências e interrupções, e, sendo assim, também é função do mediador auxiliá-los a ultrapassarem as difíceis etapas durante os processos de leitura, chamadas por ela de “umbrais”.

Dentre esses trabalhos, para a educação literária e formação dos mediadores de leitura, evocamos, uma vez mais, os trabalhos realizados pela Rede Temática de Investigação “Las Literaturas Infantiles e Juveniles do Marco Ibérico (LIJMI)”, da qual participamos como colaboradora, um grupo interdisciplinar de pesquisadores que analisam a produção, a recepção e a mediação de materiais de leitura destinados à infância e à juventude. A partir disso, recordamos outra contribuição de nossa tese, qual seja, a de divulgar trabalhos sobre a Literatura Juvenil e, conseqüentemente, aproximar os jovens dos livros.

Quanto ao universo da leitura, já temos um breve percurso que resultou nesta tese: nasceram desde as primeiras iniciativas realizadas na Graduação¹², em 2005, ao

¹² Da Licenciatura em Português e Espanhol, pela Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis.

integrar o projeto, como colaboradora e bolsista PROEX (referente ao PEJA - Projeto de Educação de Jovens e Adultos¹³), atuando como educadora nas áreas de Língua Portuguesa, especialmente ao realizar um trabalho voltado para a leitura e a interpretação de textos com um público que não teve a oportunidade de estudar no período regular de escola: a Educação de jovens e adultos. Foi neste projeto que o gênero textual “crônica” mostrou-se como uma ferramenta eficaz para incentivar a leitura em meio ao público em questão.

A segunda experiência, em 2006, relacionada à primeira, surgiu por meio da realização de um projeto de Iniciação Científica (PIBIC, a priori, sem apoio financeiro¹⁴), sobre esse mesmo gênero. No ano seguinte, dois outros investigadores¹⁵ auxiliaram no projeto e houve o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

A pesquisa estava inserida na segunda fase de um projeto maior, a saber: *Literatura na escola: espaços e contextos. A realidade brasileira e portuguesa*, fazendo a recepção de crônicas em salas de ensino fundamental (5ª e 6ª séries, na nomenclatura da época, pois hoje se diz 6º e 7º anos).

O percurso continuou sendo trilhado nos anos de 2008 até meados de 2010, com a conclusão da Dissertação de Mestrado, intitulada *Leitores da crônica de Luis Fernando Veríssimo*¹⁶. Partindo da tese de que o autor gaúcho é muito lido, buscou-se traçar um perfil do público leitor de Veríssimo. E como foi dito no final dessa dissertação, ao tratar de nossa futura jornada, o estudo da literatura juvenil estava previsto, ainda como incerto, mas, atualmente, está sendo trilhado.

Dessa forma, para finalizarmos este trabalho, o capítulo cinco, intitulado **Estudo comparado das narrativas selecionadas. Semelhanças e diferenças em relação às temáticas** demonstrou que os dois contextos apresentam terrenos férteis para tecer comparações – aproximações e distanciamentos –, especialmente no que confere

¹³ Projeto PEJA, coordenado pela Profa. Dra. Regina Aparecida Ribeiro Siqueira.

¹⁴ Projeto orientado pelo Prof. Dr. João Luís Ceccantinni.

¹⁵ Prof. Dr. Juvenal Zanchetta Jr. e o co-orientador, o Prof. Dr. Rony Farto Pereira, que me orientaram sendo bolsista.

¹⁶ Uma dissertação de Mestrado orientada pela Profa. Dra. Alice Áurea Penteado Martha, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

aos conflitos vivenciados pelos protagonistas e aos temas empregados em narrativas juvenis. E as **Conclusões** retomam aspectos relevantes desta tese, considerando, em particular, o cumprimento dos objetivos propostos por nós, além de outros encaminhamentos.

Finalmente, o capítulo que agrupa a **Bibliografia** desta pesquisa é organizado seguindo tanto os padrões do sistema Espanhol, tendo em vista que este trabalho será apresentado na Universidade de Santiago de Compostela (USC), quanto algumas normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), especialmente àquelas relacionadas aos sobrenomes dos estudiosos brasileiros. Quanto às referências, estas foram assim estruturadas: a bibliografia ativa compreende as obras narrativas juvenis dos dois âmbitos; já a bibliografia passiva contempla todo o aporte teórico da tese e, por fim, os sites consultados durante todo o processo de escrita.





CAPÍTULO I.

Marco teórico e conceitual: Literatura Comparada e *Tematología*



Este capítulo tem o propósito de apresentar a fundamentação teórica de nossa tese e é dedicado à Literatura Comparada e a um ramo específico deste campo de estudo, a *Tematología*. Para esse fim, os pontos discutidos em nosso aporte teórico¹⁷ incluem: um histórico sintetizado da Literatura Comparada; as duas importantes escolas que a alicerçaram, sendo elas a francesa e a norte-americana; a crise da literatura comparada, questionada, sobretudo por René Wellek; a diversidade de enfoques que esse campo do saber apresenta; o viés abordado neste trabalho, e por fim, as origens e concepções da *Tematología*, seu objeto de investigação, bem como suas contribuições para nossa tese.

I.1. Literatura Comparada

A literatura comparada é hoje [...] uma seara ampla e movediça, com inúmeras possibilidades de exploração, que ultrapassou o anseio totalizador de suas fases anteriores, e se erige como um diálogo transcultural, calcado na aceitação das diferenças (Eduardo Coutinho, 1996: 73).

Como afirma Posnett (1994: 05), o ato de comparar, enquanto método de adquirir conhecimento é tão antigo quanto o próprio pensamento. Segundo o teórico: “Toda a razão, toda a imaginação, operam subjetivamente e passam de indivíduo para indivíduo, objetivamente, com a ajuda de comparações e diferenças”. Sendo assim, o método comparativo integra parte de como os indivíduos veem e apreendem as situações e as pessoas em determinada realidade.

Benedetto Croce (1994: 61), ao questionar uma definição de literatura comparada, desconsidera o pressuposto de que esta se valha do método comparativo, como bem explica no excerto a seguir:

¹⁷ Para a realização deste capítulo, valemo-nos de diversos estudiosos que tratam do assunto, dentre os quais indicamos alguns: Boris Tomachevski (1976), Claudio Guillén (1985); Tânia Franco Carvalhal e Eduardo de Faria Coutinho (1994); Sandra Nitrini (1997), Cristina Naupert (1998, 1999, 2014); Eduardo de Faria Coutinho (1996, 2006); Gil-Albarrellos (2003), Tânia Franco Carvalhal (2003, 2004) e Genara Pulido Tirado (2006).

O método comparativo, sem dúvida, porque simples método de pesquisa não pode bastar para traçar um campo de estudo. [...] Ora, o uso deste método que é bastante comum (às vezes de modo amplo, e mais frequentemente, de forma menor) não tem nada de característico, nem para a literatura, em geral, nem para quaisquer pesquisas em torno da literatura.

Tanto a ideia de Posnett quanto a de Croce permitem-nos observar que adentrar no terreno da literatura comparada não é tão simples quanto possa parecer. De início, cabe destacar as dificuldades em se definir literatura comparada, aliás, não é de se estranhar que, como parte integrante de um campo maior – dos estudos literários – haja divergências e diferentes enfoques oferecidos a um mesmo termo. Para ilustrar essa complexidade, Tânia Carvalho (2004: 02), na obra *Introdução à literatura comparada*¹⁸, relata que, inicialmente, esse tema não causou problemas de interpretação e significava uma forma de pesquisa que contrastava duas ou mais literaturas.

No entanto, ao investigar a temática em trabalhos sob a rubrica de *estudos literários comparados*, observou que se trata de um vasto campo de perspectivas. Segundo a estudiosa, a diversidade desses estudos intensifica a complexidade da questão, como expõe abaixo:

[...] a dificuldade de chegarmos a um consenso sobre a natureza da literatura comparada, seus objetivos e métodos, cresce com a leitura de manuais sobre o assunto, pois neles encontramos grande divergência de noções e de orientações metodológicas. Muitos fogem a essas questões. Outros dão conta das tendências tradicionalmente exploradas sem problematizá-las. Alguns tendem a uma conceituação generalizadora. E há ainda os que preferem restringir a determinados aspectos o alcance dos estudos literários comparados (Carvalho, 2004: 02).

Ainda no que confere à complexidade retratada por Carvalho, Eduardo Coutinho (2006: 41), ao colaborar com as discussões acerca da literatura comparada, comunga com as ideias da autora e complementa:

Surgida em contraposição aos estudos de literaturas nacionais ou produzidas em um mesmo idioma, a Literatura Comparada traz como marca fundamental, desde os seus primórdios, a noção da transversalidade, seja com relação às fronteiras entre nações ou idiomas, seja no que concerne aos limites entre áreas do conhecimento. Tal transversalidade, ao assegurar à disciplina um caráter de amplitude, confere-lhe ao mesmo tempo um sentido de inadequação à compartimentação do saber que, como afirma Wlad Godzich em seu *The Culture of Literacy*, dominou as instituições de ensino no Ocidente a partir do Iluminismo, e

¹⁸ A primeira edição dessa obra data do ano de 1994.

projeta a Literatura Comparada em terreno pantanoso, cujas fronteiras, frequentemente esgarçadas, tornam difícil qualquer delimitação. Assim, desde a época de sua configuração e consolidação como disciplina acadêmica, as tentativas de defini-la estendem-se desde os que, iludidos pela ideia de comparação, a veem como um simples método de abordagem do fenômeno literário, até os que a tomam, no sentido amplo, como área do conhecimento.

Posto isso, para que possamos apresentar uma concepção de literatura comparada mais adequada para nosso trabalho, recorreremos a um breve histórico acerca dela. Tânia Carvalho (2004: 03) explica-nos que aquela nasce a partir de uma corrente de pensamento que objetivava comparar fenômenos similares nas ciências naturais. Ademais, a palavra “comparado”, proveniente do latim *comparativus*, já era utilizada na Idade Média. Nos séculos XVII e XVIII, a terminologia em questão também foi empregada, mas foi, sobretudo,

no século XIX que a difusão do termo realmente se dará, sob a inspiração das *Lições de anatomia comparada*, de Cuvier (1800), da *História comparada dos sistemas de filosofia*, de Degérand (1804), e de *fisiologia comparada* (1833), de Blainville. Frequente, portanto, nos títulos de obras científicas e caracterizando-lhes a orientação, a comparação se transfere para os estudos literários por uma espécie de contágio. Na obra *Da Alemanha* (1800), de Mme. De Stäel, a inclinação ao estabelecimento de analogias não só norteará o espírito da investigação como estará presente no subtítulo: “Da literatura considerada em suas relações com as instituições sociais” (Carvalho, 2004: 04).

Ademais, a estudiosa brasileira assegura que foi apenas no século XX que a literatura comparada integrou o ensino regular nas grandes universidades europeias e norte-americanas, contando com bibliografia e publicações específicas¹⁹.

¹⁹ Vale destacar que na década de 50 do século XX, ocorreu a inauguração da Associação Internacional de Literatura Comparada (AILC) e nos dois países em questão – Brasil e Espanha – há duas importantes instituições que disseminam os estudos no campo da literatura comparada. No âmbito espanhol, a criação da Sociedad Española de Literatura General y Comparada (SELGYC), fundada em Madrid, em 1977. O grupo garante as discussões acerca dessa temática periodicamente, por meio de congressos, simpósios e publicações. E no contexto brasileiro, destacamos a criação, em 1986¹⁹, da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), em Porto Alegre (RS). No ano anterior, no XI Congresso da Associação Internacional de Literatura Comparada em Paris, havia muitos brasileiros presentes, dentre eles Tânia Carvalho, Eduardo Coutinho e outros estudiosos, que decidiram criar a associação e, de forma rápida, transformou-se em realidade. A partir de então, pesquisadores, por meio de congressos, simpósios e de publicações especializadas dão continuidade para que as investigações na área continuem crescendo e sendo reavaliadas.

Em outra obra significativa, *O próprio e o alheio*, Carvalho (2003: 13) reafirma esse feito, acrescentando o fato de ter ocorrido nesse século o reconhecimento de um estatuto próprio do comparatismo, possibilitando que a literatura comparada coabitasse com os estudos literários “com a teoria, com a crítica e com a história literária numa imbricação muito precisa, na qual diversas disciplinas mantêm suas especificidades conceituais e formas de atuação particulares.”

Remontando aos primórdios do comparatismo, devemos salientar que a França ocupou um significativo lugar no que diz respeito ao uso e à difusão da literatura comparada. Para mencionar apenas dois exemplos elencados por Carvalho, algumas obras pioneiras no âmbito francês foram: *Curso de literatura comparada* (1816), de Noël e Laplace; *Panorama da literatura francesa do século XVIII*, de Abel-François Villemain e *Discurso sobre a História da poesia* (1830), de J.-J. Ampère. Este último, de grande relevância para a área, pois foi por meio dele que a expressão “literatura comparada” foi incorporada no universo da crítica literária.

Nesse contexto, Philarète Chasles também precisa ser recordado, especialmente por formular alguns conceitos básicos dentro de uma história da literatura comparada. Outro grande feito francês foi o nascimento da primeira cátedra de literatura comparada em Lyon, no ano de 1887 e outra na Sorbonne, em 1910.

Os estudos comparativos não foram exclusividade do universo francófono, ao contrário, em torno do mesmo período, também foram criados nos Estados Unidos dois Departamentos de Literatura Comparada, sendo um na Universidade de Columbia, em 1899, e outro, em Harvard, em 1904.

Sobre esse aspecto, Carvalho (2004: 07) esclarece que havia duas orientações básicas e complementares, a saber: “a primeira era a de que a validade das comparações literárias dependia da existência de um contato real e comprovado entre autores e obras ou entre autores e países” e a segunda: “determinava a definitiva vinculação dos estudos literários comparados com a perspectiva histórica”. Em suma, enquanto aquela partia dos estudos das fontes e influências, essa propunha que a literatura comparada fosse vista como um ramo da história literária.

Para a pesquisadora, essas duas orientações integraram a escola francesa – de orientação historiográfica e positivista, e dominou o comparativismo durante um longo

período – que designava um expressivo grupo de estudos cujo predomínio estava nas relações “causais” entre obras literárias ou entre autores (Carvalhal, 2004: 08).

No que tange à terminologia “escolas”, a investigadora brasileira atenta-nos para o fato de que ela começa a ser empregada quando René Wellek – sobretudo em seu texto *A Crise da Literatura Comparada*²⁰ – critica o teor historicista que sustenta os estudos comparativistas realizados na França. Como resultado dos juízos de Wellek, são criados dois blocos, conhecidos pelos manuais literários como escola francesa e escola norte-americana²¹.

Porém, Carvalhal (2004: 08) pondera:

No entanto, a incompatibilidade entre eles não é tão grande quanto se poderia supor, pois entre os comparativistas norte-americanos há muitos de orientação historicista e, por outro lado, [...] há uma multiplicidade de orientações seguidas e os variados campos de atuação dos estudiosos franceses. Por isso, ao utilizar o termo ‘escolas’ é preciso ter em conta esses aspectos e que a intenção classificatória só tem sentido com relação a uma feição ‘clássica’ dos estudos literários comparados.

Anterior aos dois estudiosos supracitados, Claudio Guillén (1985: 72) prefere não intitular as duas perspectivas da literatura comparada como escolas, mas sim como: “la hora francesa y la hora americana”, porque:

Es de sobra conocida la oposición entre «escuelas francesas» y «escuelas americanas» en Literatura Comparada. Conviene volver sobre esa polaridad primordial para dar fin a nuestro recorrido histórico. Son etiquetas convencionales, tan rudimentarias como insuficientes. Históricamente, no hubo «escuela» francesa (luego veremos que escuela es un término impropio del siglo XX); ni desde luego americana. Prefiero hablar de una «hora francesa», de un periodo de tiempo, de fines del XIX hasta poco después de la Segunda Guerra Mundial, en que

²⁰ Este texto foi consultado por nós a partir do livro de Carvalhal e Coutinho (1994), mas o estudo de Wellek foi publicado em 1959.

²¹ Alguns teóricos, ao recuperarem a história do comparativismo, mencionam também a escola soviética, que dentre seus principais fundadores estão as figuras de Victor Zhirmunsky e Dionýz Ďurisín. Tais estudiosos se pautavam no princípio de que a literatura é um produto da sociedade, e, dessa forma, as correspondências eram estabelecidas entre a evolução da literatura e da sociedade em que ela era produzida (Alós, 2012: 09). Além disso, é necessário recordar a importância dos estudos alemães dentro do campo da literatura comparada, tradicionalmente herdado de Goethe, e cujo destaque é dado à orientação dos “estudos de temas, motivos e personagens literários que circulam na literatura de vários séculos ou de vários países” (Carvalhal, 2004: 09), como é intitulada *Stoffgeschichte* na Alemanha ou sua versão em castelhano *Tematología*.

predominó notoriamente el ejemplo de los comparatistas franceses, imitados por estudiosos de variado origen, de acuerdo con unas orientaciones que pueden reducirse a un simplificado modelo conceptual. En teoría, nos hallamos ante dos modelos opuestos, el uno internacional y el otro supranacional; pero que en la práctica, según vengo advirtiéndolo, se implican mutuamente.

Parecem-nos apropriadas tanto as proposições de Carvalhal como as de Guillén acerca da cisão entre ambos os enfoques – francês e norte-americano –, pois o que compreendemos por literatura comparada atualmente é o resultado das duas perspectivas, salientando, inclusive, que essas vertentes contribuíram para o avanço dos estudos nessa área.

Claudio Guillén (1985: 72) explicita ainda que o aspecto mais significativo da “hora francesa” foi o estudo das influências, especialmente no que confere à atuação de um escritor sobre o outro. Mas Guillén (1985: 73) – assim como outros investigadores o fizeram – contesta tal prática: “era raro o difícil circunscribirse al examen de un texto A y un texto B. Tratándose de historia literaria, había que averiguar como había sido posible que, franqueando obstáculos y distancias, A hubiese llegado hasta B”.

Para explicar sobre a “hora americana”, o teórico espanhol revela que entre as décadas de 20 e 30, as limitações existentes nas práticas comparativistas francesas já se encontravam insustentáveis. E este processo foi acelerado, segundo Guillén (1985: 86), por dois motivos:

La segunda guerra mundial no dejó de acelerar este proceso, por dos vías fundamentales. Recuérdese la intensificación de las aspiraciones internacionales que acarreó aquel inmenso desastre humano, el hastío de las ideologías patrióticas que alimentaran la matanza. Un cuarto de siglo después del lanzamiento de la *Revue de Littérature Comparée*, se ansiaba una solidaridad más audaz y genuína, denunciando hasta qué punto la investigación de influencias y en general los estudios literarios asumían la prioridad de las principales literaturas nacionales, o el nacionalismo “cultural” *tout court*, y proponiendo en su sitio un humanismo más profundo, una percepción más amplia y más lúcida de nuestro propio tiempo.

Tanto o fato da guerra como o dos governos totalitários europeus, a partir dos anos 20, ocasionou um grande fluxo migratório em direção à América do Norte. Assim, muitos teóricos comparatistas, com formação na linha francesa, ingressariam em universidades americanas, pois como já explicitado, Columbia e Harvard já desenvolviam estudos no campo da literatura comparada. Conforme o estudioso espanhol, um fato decisivo para a consolidação da “hora americana” foi a contribuição

que muitos expertos europeus deram nessa área, tais como: René Wellek, Renato Poggioli; que alcançaram certa maturidade em suas teorias na América, e outros já conhecidos, tais como: Erich Auerbach, Roman Jakobson e Américo Castro. Dessa forma, Guillén (1985: 87) conclui:

No es extraño que en aquella coyuntura el comparatismo avanzase resueltamente, logrando dominar los viejos hábitos y resabios positivistas, y prosperase como disciplina universitaria. La hora americana significó la madurez de esta disciplina, por obra de unos estudiosos de orígenes diferentes, reunidos en América. Pero no todos, como era de esperar, estaban convencidos. Se sentía la necesidad de una aclaración, de un enfrentamiento decisivo. Es lo que sucedió con motivo del segundo congreso de la recién establecida Asociación Internacional de Literatura Comparada (AILC), celebrado del 8 al 12 de septiembre de 1958.

Dentre as maiores críticas com relação à vertente francesa de comparativismo estão os questionamentos de René Wellek (1994: 108), porta-voz expressivo dos estudiosos norte-americanos. Para ele, a década de 50 foi marcada por uma crise da literatura comparada, reconhecendo que os estudiosos franceses, dentre eles, Van Tieghem, Carré e Guyard, não foram capazes de especificar nem o objeto de estudo, nem uma metodologia específica na literatura comparada. E explica, embora de forma extensa, mas contundente e necessária:

A tentativa de se restringir a “literatura comparada” a um estudo do “comércio exterior” entre literaturas é certamente infeliz. A literatura comparada seria, em seu objeto de estudo, um conjunto incoerente de fragmentos não relacionados: uma rede de relações constantemente interrompido e separados dos conjuntos significativos. O *comparatista que compara*, neste sentido limitado, só poderia estudar fontes e influências, causas e efeitos, e seria impedido, até mesmo, de investigar uma única obra de arte em sua totalidade, uma vez que nenhuma obra pode ser inteiramente reduzida a influências externas ou considerada um ponto irradiador de influência sobre países estrangeiros apenas. Imaginem-se restrições semelhantes sendo impostas sobre o estudo da música, das belas-artes, ou da filosofia! [...] Estas disciplinas foram bem mais sensatas: há estudiosos de música, de história da arte, de história da filosofia e nenhum deles têm pretensões de que haja disciplinas especiais como pintura, música ou filosofia comparativas. As tentativas de se estabelecer fronteiras especiais entre a literatura comparada e a literatura geral devem desaparecer, porque a história literária e as pesquisas literárias têm um único objetivo de estudo: a literatura.

Dessa forma, a maior crítica de Wellek (1994: 110) residia no estudo das fontes e influências, preconizado pelo enfoque do universo francófono. O estudioso questionava também o fato de eles acumularem as semelhanças entre as obras ou

escritores comparados, mas não se atentavam ou exploravam a fundo o que elas poderiam demonstrar, exceto “o fato de que um escritor conheceu ou leu um outro escritor”.

Recuperando as investigações de Carvalhal (2004: 08), a perspectiva norte-americana apresentou um maior ecletismo, assimilando noções teóricas oriundas do *New Criticism*, movimento crítico que se desenvolveu nos Estados Unidos, no início da década de 30. Este ecletismo pôde ser verificado, sobretudo, na concepção de Henry Remak, um dos expoentes norte-americanos no assunto:

A literatura comparada é o estado da literatura além das fronteiras de um país específico e o estudo das relações entre, por um lado, a literatura, e, por outro, diferentes áreas do conhecimento e da crença, tais como as artes (por exemplo, a pintura, a escultura, a arquitetura, a música), a filosofia, a história, as ciências sociais (por exemplo, a política, a economia, a sociologia), as ciências, a religião etc. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana (Remak, 1994: 175)²².

Mesmo havendo tantas divergências acerca dos aspectos teóricos da literatura comparada entre as ideias dos franceses e as dos americanos, Remak (1994: 181) afirma haver um consenso sobre a sua função: proporcionar uma compreensão mais ampla e completa da literatura aos pesquisadores, professores e estudantes, ao invés de enxergá-la de modo fragmentado e isolado.

No tocante às modificações ocorridas ao longo do tempo no campo dos estudos enfocados, Eduardo de Faria Coutinho (2006: 50) revela que, mesmo com a maioria das pressuposições do viés americano ter sido contestadas e abaladas após os anos 70 e outras tendências terem surgido, a base interdisciplinar proposta por aquela óptica permaneceu nos trabalhos mais contemporâneos.

Coutinho (1996: 68) recorda-nos ainda de que os intensos embates ocorridos, em especial, entre a “hora americana e a hora francesa”, mostravam as variações de seus discursos, mas ambos apresentavam, de forma implícita, um teor hegemônico em suas construções.

²² Trata-se de uma versão traduzida por Monique Balbuena, que integra o volume, já mencionado neste capítulo, de Tânia Carvalhal e Eduardo Coutinho.

Dos anos 80 para cá, Carvalhal (2003: 22) explica que se estreitou a convivência entre teorias literárias e comparatismos. Além disso, a investigadora revela que o século XX pôde ser caracterizado como “teórico ou teorizante” e a literatura comparada também acompanhou essas discussões. As diversas teorias e estudos que foram surgindo, como os de Jakobson, de Ingarden, de Hauss, dentre outros, contribuíram para que a literatura comparada repensasse tanto a sua definição com a sua função.

Dessa forma, pudemos constatar que, como afirma Coutinho (1996: 67), ao revisar o desenvolvimento histórico da literatura comparada, essa disciplina passou por uma intensa transformação, sobretudo, dos anos 70 até a atualidade. Ultrapassou ainda grandes fronteiras e percorreu, de modo sintético, este caminho:

[...] na passagem de um discurso coeso e unânime, com forte propensão universalizante, para outro plural e descentralizado, situado historicamente, e consciente das diferenças que identificam cada corpus literário envolvido no processo da comparação.

E finaliza:

Este descentramento ocorrido no âmbito dos estudos comparatistas, agora muito mais voltados para questões contextualizadas, ampliou em muito o cunho internacional e interdisciplinar da Literatura Comparada, que passou a abranger uma rede complexa de relações culturais. A obra de arte ou a série literárias não podiam mais ser abordadas por uma óptica exclusivamente estética; como produtos culturais, era preciso que se levassem em conta suas relações com as demais áreas do saber. Além disso, elementos que até então funcionaram como referenciais seguros nos estudos comparatistas, como os conceitos de nação e língua, foram postos por terra, e a dicotomia tradicionalmente estabelecida entre Literaturas Nacionais e Comparada foi seriamente abalada. A perspectiva linear do historicismo cedeu lugar a uma visão múltipla e móvel, capaz de dar conta das diferenças específicas, das formas disjuntivas de representação que significam um povo, uma nação, uma cultura, e os conjuntos ou séries literárias passaram a ter de ser vistos por uma óptica plural, que considerasse tais aspectos. Categorias como Literatura Chicana, Literatura Afro-Americana ou Literatura Feminina passaram a integrar a ordem do dia dos estudos comparatistas e blocos, como Literatura Oriental, Africana ou Latino-Americana, instituídos pelos centros hegemônicos, revelaram-se como constructos frágeis, adquirindo uma feição nova, oscilante em conformidade com o olhar que o enformasse (Coutinho, 1996: 69).

É, portanto, sob esta ótica que nossa tese está fundamentada, uma vez que este trabalho intenciona comparar os temas recorrentes em um *corpus* delimitado de narrativas pertencentes ao subsistema literatura juvenil de dois âmbitos, brasileiro e galego, que não se encontra no centro, mas à margem dos estudos literários. Assim, não

se trata de contrastar os dois âmbitos em questão, considerando a influência que um exerce ou exerceu sobre outro, uma vez que, como discutido em nosso texto, sabemos que este não é um modo integrador para este tipo de investigação.

Desse modo, como os dois subsistemas demonstram terrenos férteis para a comparação, em particular, pela proximidade do idioma e pela recente consolidação dos subsistemas juvenis dos dois países, é que observaremos os encontros e os distanciamentos de uma produção narrativa juvenil contemporânea.

Finalmente, encerramos este tópico com uma citação que representa o andamento da literatura comparada recentemente:

[...] se a especificidade da literatura comparada era assegurada por uma restrição de campos e modos de atuação, hoje essa mesma especificação é lograda pela atribuição à literatura comparada da possibilidade de mover-se entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, exigidos pelos objetos que coloca em relação. Acentua-se, então, na caracterização da disciplina, um traço de mobilidade, enquanto se preserva sua natureza mediadora, intermediária, característica de um procedimento crítico que se situa “entre” dois ou mais elementos, explorando seus nexos e relações (Carvalho, 2003: 36-7).

Na sequência, abordaremos a *Tematología*, um ramo da Literatura Comparada.

I.2. A Tematología nos estudos comparados

Para María Carreño López²³, o conceito de *tematología* (*comparative thematics*) começa a ser difundido na década de 30 por Van Tieghem e abarca tanto os estudos comparados de temas e mitos literários quanto às investigações teóricas de ambos. Para Carreño López, se por um lado a relação estabelecida entre realidade extraliterária e textual, propriedade da *tematología*, acarretou a esta uma série de questionamentos referentes à posição ocupada por ela dentro dos estudos literários; por outro, também fez com que ela fosse considerada uma chave inegável de fertilidade crítica.

²³ Os conceitos e discussões acerca da *Tematología*, pela ótica de María Carreño López foram consultados através do *Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura*: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Tematolog%C3%ADa>, tratando-se, portanto, de um texto digital (Última consulta em 15 de setembro 2016).

Gil-Albarellos (2003: 239) explica que, de um modo geral, a *tematología* pode ser entendida como um ramo da Literatura Comparada, que tem por objetivo analisar os temas dos textos literários, bem como suas relações na própria obra e sua recorrência em outras manifestações culturais ou artísticas, sejam elas anteriores ou posteriores.

Ademais das estudiosas supracitadas, vale mencionar as ideias de Cristina Naupert²⁴ que, mesmo sabendo das controvérsias existentes a despeito da *tematología*, também a define como uma subdivisão da Literatura Comparada cuja finalidade é o estudo das unidades *tematológicas*, a partir da originalidade da unidade básica, isto é, do tema e de sua função cultural.

Diante das proposições observadas acima, constatamos que, como traço comum desse ramo da literatura comparada, está presente o estudo dos temas em dois ou mais sistemas que serão contrastados – no caso de nossa pesquisa, analisando e comparando os temas recorrentes em narrativas juvenis brasileiras e galegas.

Carreño López explica ainda que as dúvidas quanto ao valor da *tematología* estão relacionadas a dois grandes eixos sobre os quais foi construído o conceito de literatura nos últimos cem anos, a saber: a) o conceito de literatura oriundo do estruturalismo francês e b) a predominância da forma sobre o conteúdo de obras literárias, advinda do formalismo russo. A consequência desse embate foi a inexistência de uma progressão linear nos estudos *tematológicos* ao longo de sua história.

Com isso, podemos comentar, de forma breve, três períodos irregulares a respeito de seu desenvolvimento: as décadas de 30, 60 e 80 do século XX. De início, a *tematología* esteve associada a duas linhas de pesquisas: o folclore, por meio da literatura de transmissão oral e o comparatismo, por meio de temas e mitos das literaturas modernas. Carreño López comenta também que a origem da *tematología* está vinculada à *Stoffgeschichte*, cuja tradução literal é “história dos materiais”. Assim, esta primeira vertente era de cunho historicista, analisando os temas considerados universais,


²⁴ É pertinente comentar que a obra *La tematología comparatista entre teoría y práctica. La novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX*, essencial para este tópico de nossas investigações, é fruto das pesquisas de Doutorado de Naupert, em 1999, pela Universidade Complutense de Madrid. Como o próprio título sugere, a investigação recorre às origens da *tematología* nos estudos comparatistas e, na sequência, a autora faz uma aplicação dos métodos e dos pressupostos da teoria em questão.

bem como as relações genéticas entre os povos que o estudo desses temas universais revelava.

Por não apresentar uma metodologia consistente, críticas quanto à superficialidade do modelo logo surgiram, sobretudo, na voz de Croce, Hazard e Baldensperger. Em 1931, Van Tieghem utilizou, pela primeira vez, o termo *tematología* em suas pesquisas e propôs um detalhamento maior ao interpretar a transmissão de um tema a outro povo, refutando o pressuposto de que o contato entre duas culturas poderia ser comprovado. Assim, a visão de Tieghem possibilitou uma revalorização dos estudos temáticos.

Na sequência, o segundo importante momento da *tematología* ocorreu na década de 60, por meio de duas figuras: do belga Raymond Trousson e do americano Harry Levin. Enquanto o primeiro defendia os estudos temáticos por um viés histórico-crítico, o segundo, por seu turno, sustentava um conceito de *tematología* em que a polissemia do tema literário articulava a literatura com a história das ideias e do imaginário. Porém, uma nova crítica surgiu por intermédio dos estruturalistas ortodoxos, que se abalaram com a possibilidade de se tecer relações entre o tema, o literário e o extraliterário.

Carreño López revela também que o terceiro momento, e a definitiva inserção da *tematología* nos estudos literários, ocorreu na década de 80, como ilustra o trecho a seguir:



La definitiva inclusión de la tematología como disciplina de pleno derecho en las ciencias de la literatura se produjo entre 1984 y 1988 con los seminarios realizados en París por Bremond y Pavel, *Pour une thématique I, II, III*, en lo que ellos denominaron «el fin de un anatema». Estos coloquios recogieron grandes esfuerzos para realizar una clarificación metodológica, el gran escollo que los estudios temáticos arrastraban desde su origen. La vuelta del interés crítico al tema de la referencialidad ha sido clave para que la tematología obtenga finalmente un espacio incuestionable entre las perspectivas más novedosas de la actual investigación literaria vinculadas al feminismo, poscolonialismo o estudios subalternos en general (María Carreño López, texto digital).

No tocante aos objetos de investigação da *tematología*, são distribuídos em dois, os temas e os mitos literários, sendo o primeiro aquele que interessa para nossa tese e que será abordado neste texto mais adiante.

Sobre o mesmo assunto, Genara Pulido Tirado (2006: 86) esclarece que a investigação de temas no campo dos estudos literários não é uma prática recente e

mesmo a *tematología* sendo alvo de inúmeras críticas – como obsoleta e inapropriada –, é necessário ressaltar sua importância e sua presença em diversos domínios do campo literário:

Pero lo cierto es que la cuestión de los temas (junto al de las fuentes e influencias, entre otros) ha estado presente en el pensamiento crítico de todo el siglo XX y no sólo en el seno de la literatura comparada, sino también del formalismo ruso, la semiótica, el estructuralismo, la psicocrítica, la crítica llamada *temática* por centrar precisamente su interés en este campo o los estudios culturales (Pulido Tirado, 2006: 09-10).

Naupert (1998: 09) comenta que a associação entre a *tematología* e a literatura comparada nunca foi integral, pelo contrário, muitas vezes foi conflitiva e, aliás, vista como impossível. No entanto, nunca houve um comparatismo completamente alheio às propostas e métodos da *tematología*, assim como não houve um estudo *tematológico* sem uma mínima inquietação comparatista.

Além disso, são também indagadas as perspectivas mais recentes que se abriram para a *tematología*, isto é, aquelas que se remetem ao enfoque da crítica multiculturalista, “que, a nuestro modo de ver, revitaliza en gran parte lecturas que se guían claramente por prioridades temáticas establecidas en concordancia con la agenda ideológica de cada «tribu» o fracción del colorido panorama multicultural” (Naupert, 1998: 09).

Mesmo diante desse quadro, Cristina Naupert (1998: 171-2) afirma que desde o reconhecimento da Literatura Comparada como disciplina, a análise comparativa da representação literária de temas, motivos, personagens míticos e estereótipos sociais, raciais ou nacionais, têm representado um papel relevante no que diz respeito a esse controverso âmbito dos estudos literários.

A estudiosa complementa que, no decorrer do século XX, os ataques à *tematología* e os questionamentos de sua presença dentro dos estudos literários comparatistas não estancaram. No entanto, é possível observar que mesmo com diversos obstáculos, tais como as discussões referentes às terminologias dessa área, a *tematología* conquistou uma posição consolidada no comparatismo moderno, agrupando os interesses históricos – individualizados – com os de natureza teórico e generalizador, como Claudio Guillén expressou em sua importante obra *Entre lo uno y lo diverso*.

Em texto mais recente, Cristina Naupert (2010: 100) reafirma que ao longo da história, a literatura comparada e a *tematología* formaram uma espécie de matrimônio de conveniências, de forma estável e ajustada. E ressalta que, a partir dos estudos de Guillén sobre o assunto, a *tematología* ocupou, inclusive, lugar de destaque dentro dos estudos comparatistas.

Evocando as ideias de Claudio Guillén (1985: 230), notamos que alguns comparatistas da “hora francesa” colaboraram com o estudo dos temas e motivos, assim como observamos nas explanações de Carreño López. Segundo Guillén, o que foi intitulado como *tematología*, objetivava agrupar e esquematizar os diversos tratamentos de um mesmo assunto ou de uma mesma figura, considerados globalmente, ou traçar o percurso de um mito tradicional.

Ademais, o autor acredita que em se tratando de *tematología*, esta intervenção será tanto mais significativa quanto mais rico for o panorama histórico dos fenômenos de intertextualidade que identifiquem o tema mediante a memória de figurações anteriores.

Sobre isto, Naupert (1999: 96-7) explica uma concepção de “tema” e revela que este termo apresenta uma gama de significados, mas para a autora, o mais adequado seria: “la acepción principal del tema como hiperónimo indiferenciado para designar el conjunto de los objetos de estudio de la tematología, con lo cual, además, se establece una relación adecuada con la denominación de la subdisciplina”.

Por sua vez, Gil-Albarellos (2003: 241), ao considerar diretamente a obra literária, explana que o tema pode ser sintetizado em poucas palavras, ou em uma única, desde que apresente uma carga de sentido suficiente – tanto no que confere ao conteúdo quanto à simbologia.

Diante das proposições dos expertos acima, e com o auxílio do estudo de Tomachevski (1976: 169), intitulado *Temática*, consideramos a seguinte concepção de tema:

[...] no decorrer do processo artístico, as frases particulares combinam-se entre si segundo seu sentido e realizam uma certa construção na qual se unem através de uma ideia ou tema comum. As significações dos elementos particulares da obra constituem uma unidade que é o tema (aquilo de que se fala).

A explicação do teórico demonstra que o tema de uma obra literária nada mais é do que o assunto a ser construído ao longo do conflito dramático. Além disso, o autor

evidencia ainda a importância da escolha e da elaboração do tema em uma obra literária, e, inferindo certa preocupação com o receptor do texto, Tomachevski (1976: 169) assevera que o tema atual, ou seja, “aquele que trata de problemas culturais atuais”, costuma atrair o leitor.

Juntamente à unidade temática, outros dois conceitos²⁵ pertinentes para nosso trabalho são o de “motivo”, pois segundo Tomachevski (1976: 174), “os motivos combinados entre si constituem o apoio temático da obra”. Em outras palavras, esses podem ser vistos como subtemas relacionados à construção da temática central de uma obra.

Os motivos podem ser observados por meio das ações das personagens e das próprias situações que se desenrolam na narrativa, podendo ser essenciais ou não. E, por último, a motivação, que diz respeito ao conjunto de motivos que, relacionados ao tema, indicam as perspectivas e os posicionamentos em que as temáticas aparecem em uma obra.

Como nossa metodologia está embasada em uma grade de análise – apresentada no capítulo quatro – o tema está representado nela por meio do item “temática central”; o motivo, por “temas complementares” e a motivação, pela “voz e foco narrativo”, pois, desse modo, será possível não apenas constatar os temas recorrentes, mas também analisar a construção desses em cada narrativa.

Sendo assim, a *tematología* contribui de forma decisiva para nossa tese, já que o cerne de nossa análise comparativa está justamente na recorrência dos temas abordados nas narrativas juvenis contemporâneas do Brasil e da Galícia. Sublinhamos ainda que não se trata de um simples contraste entre as temáticas – que dentre elas, uma ótica particular será direcionada àquelas consideradas tabus²⁶ –, das obras selecionadas, mas sim uma análise detalhada de como tais construções ocorrem em ambos subsistemas,

²⁵ É válido salientar que a grade é um modelo de análise literária amplamente aceito nas investigações de literatura juvenil e contempla vinte e seis campos, portanto, os termos de análise demonstrados nestes dois últimos parágrafos do texto, importam, sobretudo, para a nossa análise comparativa.

²⁶ O tabu neste trabalho é visto pela perspectiva de Sigmund Freud (1950), e, na literatura juvenil, mais especificamente, consideramos temas tabus aqueles que tardaram em aparecer em obras juvenis, como por exemplo: homossexualidade, violência sexual, suicídio, dentre outros que serão tratados durante os capítulos seguintes de nossa tese.

constatando e indagando as visões apresentadas nas narrativas, sem perder de vista o público jovem.

Para finalizar, Naupert (1999: 61-2) reafirma o auxílio que a *tematología* pode oferecer dentro dos estudos literários, considerando, aliás, uma concepção mais plural e integradora do comparatismo:

Las perspectivas de evolución futura de la tematología son plurales y no se reducen unilateralmente a las nuevas consignas puestas en el candelero por los multiculturalismos. Una vía importante para la tematología puede ser la ampliación del restrictivo enfoque centrado en contactos e influencias bilaterales hacia una perspectiva instalada en el dominio global de la intertextualidad. Temas y motivos pueden servir perfectamente como conectores en la construcción de complejas redes de relaciones intertextuales (diacrónicas y sincrónicas) [...]. La tematología también puede cumplir importantes tareas en la construcción de otras redes de interrelación, ya no sólo dentro del ámbito de lo literario-textual, sino dentro del amplio marco de la interdisciplinariedad. Anteriormente se ha comprobado la gran importancia que otorga el comparatismo americano a enfoques interdisciplinares. Los conectores temáticos pueden servir tanto para establecer relaciones entre textos literarios y otras creaciones artísticas, como para interrelacionar expresiones de arte verbal con otros textos no artísticos. No obstante, hay que mantener algunas reservas al respecto: una interdisciplinariedad sin límites es tan poco útil y practicable como una intertextualidad que pretende constituirse como cámara de ecos infinitos.

I.3. Considerações finais

Evidenciando os dois contextos desta tese, Brasil e Galícia, notamos que em ambos, o desenvolvimento da literatura comparada teve início em épocas próximas, inclusive com publicações de expressivas obras e com a criação das associações que abordam o comparatismo em cada país. De modo geral, constatamos que a literatura comparada surgiu tardiamente em ambos os contextos, no entanto, cada um em um momento adequado e propício para o despertar de reflexões acerca do assunto que, após institucionalizado, continua em franco desenvolvimento.

Ademais, buscamos ainda traçar um breve panorama do comparativismo, abordando questões primordiais para uma compreensão mais global desses estudos. Como bem recorda Carvalhal (2004: 53), ao longo da história dos estudos literários comparados, observamos que estes

[...] não estão apenas a serviço das literaturas nacionais, pois o comparativismo deve colaborar decisivamente para uma história das formas literárias, para o traçado de sua evolução, situando crítica e historicamente, os fenômenos literários [...] o estudo comparado de literatura deixa de resumir-se em paralelismos binários movidos somente por “um ar de parença” entre os elementos, mas compara com a finalidade de interpretar questões mais gerais das quais as obras ou procedimentos literários são manifestações concretas. Daí a necessidade de articular a investigação comparativista com o social, o político, o cultural, em suma, com a História num sentido abrangente.

Em resumo, o comparativismo foi deixando de ser visto apenas como uma forma de contraste entre obras e autores, pois a literatura comparada enseja um alcance maior, isto é, contribuir para a elucidação de questões literárias que exijam perspectivas múltiplas. Desta forma, “a investigação de um mesmo problema em diferentes contextos literários permite que se ampliem os horizontes do conhecimento estético ao mesmo tempo que, pela análise contrastiva, favorece a visão crítica das literaturas nacionais” Carvalhal (2004: 53).

No tocante à *tematología*, verificamos que a aliança entre os estudos dos temas e a literatura comparada foi um fator decisivo tanto para que a segunda conquistasse seu reconhecimento como disciplina autônoma, quanto para que aquela também ocupasse o seu lugar e contribuísse para o desenvolvimento do comparativismo.

Assim, com a intenção de defender a continuidade dos estudos *tematológicos* em enfoques mais atuais, Naupert (1999: 60) complementa:

Talvez podría aportar precisamente la comparación intercultural sorprendentes resultados que ayudarían tanto a ajustar nuestros conocimientos sobre tradiciones universales y particulares como a mejorar nuestra comprensión de culturas ajenas y distantes a primera vista. Como se ha discutido la raíz de las recientes propuestas e innovaciones críticas de las corrientes multiculturales, la tematología es un ámbito enormemente sugerente y rico que ofrece posibilidades de trabajo para enfoques críticos de muy diversa índole, de manera que el comparatismo actual ni puede ni debe prescindir de ella.

Na mesma linha de Naupert, Carreño López reitera e finaliza nosso capítulo:

Si en su origen los estudios tematológicos suscitaron el recelo de gran parte de los teóricos más relevantes del panorama internacional, hoy se nos presentan como una rama imprescindible del comparatismo. La intertextualidad inherente al tema literario convierte la tematología en una disciplina clave para abordar las literaturas poscoloniales o los fenómenos supranacionales (María Carreño López, texto digital).

No próximo capítulo, trataremos da literatura juvenil brasileira, de seu histórico e de suas especificidades.





CAPÍTULO II.

A Literatura Juvenil Brasileira



Este capítulo tem o intuito de realizar uma breve trajetória da literatura juvenil brasileira. Para tanto, precisamos recordar que ainda não existe no Brasil uma obra específica que apresente uma sistematização desse subsistema, porém há vários estudiosos que se propuseram a investigar o assunto – seja de forma diacrônica, seja de forma sincrônica – e são referências nessa área, a saber: Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991); Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteadó Marta (org., 2014), João Luís Ceccantini (2000, 2010), Alice Áurea Penteadó Martha (2008, 2010a, 2010b, 2012, 2014), Maria Zaira Turchi (2006), Vera Maria Tietzmann Silva (1994), José Nicolau Gregorin Filho (2011), para mencionar apenas alguns nomes.

Ainda neste tópico, valem-nos de estudos que nos auxiliam a compreender, de modo mais amplo, o cenário social brasileiro em que o subsistema literário juvenil foi, aos poucos, surgindo e enriquecendo questões acerca da juventude. Dois desses especialistas são Renato Ortiz (2001) e Odilon Moraes (2008).

A partir disso, destacamos também que este texto não tem a pretensão de realizar uma historiografia completa da produção juvenil brasileira, tampouco contemplar todos os gêneros e escritores que produzem para o público jovem.

Dessa forma, nossas escolhas estão relacionadas aos nossos propósitos, que são dois: I) tecer um breve histórico do subsistema literário juvenil brasileiro, ressaltando as primeiras iniciativas, o desenvolvimento e a sua consolidação; e II) centrar as discussões no gênero narrativo, em particular, nas narrativas longas, e em algumas especificidades já elencadas em outras investigações, bem como nas temáticas abordadas nessas produções literárias.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991: 12)²⁷, em trabalho respeitado e fundamental sobre a literatura infantil brasileira, explicam também sobre as escolhas e seleções realizadas por elas em uma história da literatura para crianças:

É mister deixar claro também que o projeto de traçar uma história da literatura infantil brasileira não assume o compromisso de mencionar, um a um, autores e títulos que perfazem essa mesma história. Mais do que um inventário de nomes, a história é uma interpretação. O ato de escolha que preside ao trabalho do crítico e

²⁷ A primeira edição da obra intitulada *Literatura infantil brasileira: história e histórias* data de 1984.

do historiador da literatura já de per si excluiria – não do percurso de nossa reflexão – muitos títulos e muitos autores.

Ao mesmo tempo em que as estudiosas elucidam sua visão quanto às escolhas realizadas na pesquisa delas, mostram também que o intuito da obra não foi o de rastrear detalhadamente “quem escreve o quê”, mas não deixam de considerar a relevância desse tipo de trabalho. Desse modo, concordamos com as autoras quando afirmam a necessidade do recorte em uma investigação, acreditando no fato de que as seleções são sempre fruto daquilo que pretendemos demonstrar.

II 1. Breve percurso da literatura juvenil no Brasil

Escrever para alguém é sempre uma necessidade tão humana de aproximar a mão que escreve dos olhos de quem lê. (Jorge Miguel Marinho)²⁸

Em *Literatura infantil brasileira: história e histórias*, Lajolo e Zilberman (1991: 10) contemplam um século de história, compreendendo o período de 1890 a 1980. Além disso, relacionam autores e seus títulos “associados a um plano histórico e cultural a que se integram e onde se puxam os fios necessários para compreender os livros infantis nele surgidos”.

De forma sintética e com o fim de chegarmos às primeiras produções juvenis, os ciclos propostos pelas investigadoras são quatro: o primeiro abrange os anos de 1890 a 1920 e marca um Brasil sendo urbanizado, iniciando um processo de consumo de massa, fruto da industrialização, e a produção infantil transita entre traduções, adaptações, além das obras começarem a ser pensadas e produzidas especialmente para as crianças. A segunda fase, por sua vez, de 1921 a 1944, conta com um importante representante, Monteiro Lobato, e se trata de um período caracterizado pela presença da temática nacionalista nas obras para crianças, assim como uma visão ideológica e escolar, recordando da função pedagógica que essas produções tiveram em seu início e durante muito tempo.

²⁸ Citação retirada da página inicial do site do escritor: <http://www.casadojorge.com.br/> (Última consulta em 20 de setembro de 2016).

No que diz respeito à quantidade das produções infantis, o terceiro ciclo, de 1945 a 1964, apresenta um salto, o que não atestava a qualidade dessas obras. Tratou-se de um período bastante contraditório: ao mesmo tempo em que ocorreu a profissionalização do escritor e investimentos por parte do Estado, não houve um avanço no que confere à renovação desses exemplares. O resultado disso foi a marginalização dessas produções, posto que não havia um reconhecimento artístico, nem a legitimação do subsistema.

O quarto ciclo – capítulo essencial para nossa tese – versa sobre os escritores contemporâneos da época, a partir da década de 80, além de evocar também produções infantis e juvenis relevantes dos anos 60 e 70.

Segundo Lajolo e Zilberman (1991: 123-4), a partir da década de 60 multiplicaram-se iniciativas para a discussão de uma literatura infantil e juvenil no Brasil:

É por essa época que nascem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Letras Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979. Ao longo dos anos 70, o Instituto Nacional do Livro (fundado em 1937) começa a co-editar, através de convênios, expressivo número de obras infantis e juvenis, o que representa, do ponto de vista do Estado, um investimento bastante significativo na produção de textos voltados para a população escolar, cujo baixo índice de leitura, por essa mesma época, começa a preocupar autoridades educacionais, professores e editores.

Assim, no início da década de 60, o público juvenil começa a ganhar notoriedade. Podemos observar que as referidas instituições inserem a rubrica juvenil, ao lado do infantil. Nesse sentido, constatamos que a juventude, ganha, gradualmente, espaço, especialmente porque, como comentado acima, havia uma preocupação em fomentar a leitura na população escolar e os jovens também estavam inseridos nesse contexto. Ademais, o mercado editorial, em plena expansão, criava estratégias para conquistar esse novo consumidor.

Antes de explicitar o marco inicial da literatura juvenil e algumas especificidades acerca da produção literária para jovens no Brasil, precisamos considerar que o cenário da época era propício para o surgimento desse fenômeno, não apenas pelo *boom* de obras literárias, mas também pela quantidade de outras produções que passaram a ter o público jovem como foco.

Renato Ortiz (2001: 113)²⁹, em estudo sociológico sobre a indústria cultural brasileira, demonstra que enquanto os anos 40 e 50 foram marcados por uma sociedade de consumo, o período que compreendeu os anos 60 e 70 “se definem pela consolidação de um mercado de bens culturais”, como assinala abaixo:

O que caracteriza a situação cultural nos anos 60 e 70 é o volume e a dimensão do mercado de bens culturais. Se até a década de 50 as produções eram restritas, e atingiam um número reduzido de pessoas, hoje elas tendem a ser cada vez mais diferenciadas e cobrem uma massa consumidora. Durante o período que estamos considerando, ocorre uma formidável expansão, a nível de produção, de distribuição e de consumo da cultura; é nesta fase que se consolidam os grandes conglomerados que controlam os meios de comunicação e da cultura popular de massa (Ortiz, 2001: 121).

Outro segmento relevante tratado pelo mesmo estudioso é o setor de publicações, pois, ainda que com toda a censura imposta pelo governo militar, vão surgindo obras diversificadas conforme os públicos específicos da época. Nesse cenário, o jovem também começa a ser beneficiário dessas produções. A seguir, notamos a diversidade de revistas e publicações que iniciam sua jornada no mercado:

O caso exemplar é o da Editora Abril, que hoje domina o mercado de revistas. Fundada em 1950 por Victor Civita, ela inicia sua produção comprando o direito de publicar o *Pato Donald* no Brasil. Entre 1950 e 1959 ela edita 7 títulos; entre 1960 e 1969 este número sobe para 27; no período de 1970 a 1979 atinge 121 títulos. Se observarmos suas publicações ao longo desses anos, percebemos que não é somente o volume que aumenta, mas também a diversidade do que é editado. Na década de 50, a Editora Abril praticamente se sustenta através de suas fotonovelas (*Capricho*, *Você*, *Ilusão*, *Noturno*) e *Pato Donald*. Nos anos 60 surgem revistas mais especializadas: *Transportes Modernos para Executivos*, *Máquinas e Metais*, *Quatro Rodas*, *Claudia*. São lançados ainda os fascículos, que cobrem um público de gosto variado, os jovens (*Curso Intensivo de Madurez*), os universitários (*Pensadores*), os curiosos (*Conhecer*). A década de 70 consolida e expande este processo de diversificação. Multiplicam-se os títulos infantis (*Cebolinha*, *Luluzinha*, *Piu-Piu*, *Enciclopédia Disney*, etc.). [...] Para a Editora Abril, o gosto feminino na década de 50 é, sobretudo, marcado pelo lado sentimental; ela edita principalmente fotonovelas. Mais tarde é lançada *Manequim*, revista especializada em moda. A partir dos anos 60 a empresa busca atingir o público feminino setorizando sua produção [...]. O mesmo ocorre com o público masculino [...]. A editora procura, desta forma, cobrir o interesse dos leitores potenciais, da camada dominante aos setores médios e a franja superior da classe trabalhadora, que em boa parte é excluída do sistema de ensino após a conclusão dos estudos primários. Para esta camada, os fascículos cumprem uma função didática, percorrendo sobre a história dos homens, a ciência e as artes (Ortiz, 2001: 123-4).

²⁹ A primeira edição da obra data de 1988.

Considerando o período mencionado por Ortiz (2001), é no século XX que a indústria cultural brasileira investiu fortemente em outras categorias sociais, dentre elas a juventude, a feminina e as novas classes médias. Assim, o entretenimento foi sendo progressivamente direcionado a esses públicos, concebendo, dessa forma, novos consumidores. Observamos ainda que, as editoras de livros – que investiam no momento em uma produção literária juvenil – não são mencionadas de forma explícita no contexto supracitado pelo estudioso acima.

Optamos por não discutir os motivos pelos quais isso possa ter ocorrido, já que as constatações poderiam ser encaminhadas para o histórico de leitura do Brasil, bem como o de seus leitores e esse pode ser tema para outra investigação. Contudo, consideramos que, assim como assinalado por Lajolo e Zilberman e Ortiz, o século XX, e especificamente as décadas de 60 e 70, passaram também a produzir para o público jovem e, conseqüentemente, houve um aumento no consumo desses artigos.

Posto isso, recorreremos, então, à tese de Doutorado de Ceccantini (2000: 25), um marco nos estudos sobre a narrativa juvenil brasileira. O autor teve o intuito de abordar uma investigação, até o momento, ignorada. Na introdução de seu trabalho, o estudioso comenta o paradoxo existente na literatura juvenil: instituições como escolas, bibliotecas, editoras, e outras instâncias de fomento à leitura, utilizavam a denominação “literatura juvenil”, mas tanto a teoria como a crítica literária não abarcavam em seu rol de estudos e pesquisas um subsistema que já estava, de certo modo, germinando. Por essa – e outras razões – a investigação de Ceccantini preenche muitas lacunas para que a trajetória e a tradição nos estudos de âmbito juvenil comesçassem a ser mais visadas nas universidades brasileiras.

O pesquisador evidencia a existência de uma literatura juvenil brasileira, por meio de um *corpus* extenso de narrativas brasileiras para jovens, publicadas nos anos 80 e 90. Assim, a partir da leitura da obra de Yunes, o pesquisador constatou que:

Como sugere Eliana Yunes, num ensaio de 1989, é a partir do início da década de 80 que, guardadas as devidas proporções, ocorre o salto quantitativo na literatura juvenil brasileira semelhante ao processo ocorrido na década anterior no campo da literatura infantil. A pesquisadora levanta a hipótese de que os leitores infantis formados na década de 70 teriam se convertido nos leitores juvenis da década de 80, num fenômeno muito astutamente percebido pelas editoras. É bom frisar que, além de questionar o estatuto de uma “literatura juvenil”, resta ainda verificar se o salto quantitativo teve sua contrapartida no plano qualitativo, tal como ocorreu com a literatura infantil (Ceccantini, 2000: 25).

Outro estudo pertinente para nosso trabalho é a investigação de Malu Zoega de Souza (2001)³⁰. Assim como Ceccantini (2000), Souza (2001: 13) também observa que na década de 80 muitos livros estavam sendo catalogados como juvenis, “caracterizando uma espécie de *boom* editorial no mercado livreiro”. Tal fato propiciou um aumento significativo na produção para os jovens, além de as editoras ampliarem suas estratégias de mercado para o novo público e para a escola.

A hipótese levantada por Souza (2001: 15) em sua pesquisa foi a de que:

[...] o aumento da produção e a ampliação da faixa de idade a ser atendida por livros catalogados como juvenis estariam diretamente ligados ao espaço deixado em aberto pela fragilidade do ensino de leitura nas nossas escolas, uma vez que a leitura de textos literários (como confirmam muitas pesquisas) não vem fazendo parte nem do lazer, nem da formação profissional dos professores em geral. Minhas leituras mostravam que a produção para jovens delineava-se pela introjeção de um duplo leitor-alvo, ou seja, o jovem escolar e seu professor, distantes ambos da leitura de livros. Esse fato estava levando os autores a apegarem suas obras, submetendo-se às regras do mercado ao aceitarem o tutelamento das editoras que estavam esquematizando padrões de gosto em uma fôrma para o atendimento das necessidades da leitura escolar, ou do mercado que ela estaria representando.

Para nossa tese, vale destacar que a obra de Souza é relevante por levantar aspectos sobre a qualidade das obras que estavam sendo produzidas naquele momento – como as analisadas por ela: *Infância dos mortos* (1977), de José Louzeiro, que não era catalogada como juvenil e *A gang do beijo* (1984), do mesmo autor e catalogada como juvenil –, e relacioná-los com os baixos índices de leitura que o país também enfrentava, além das discussões que realizaremos adiante sobre as temáticas que tais obras traziam.

No entanto, comungamos com as ideias de Ceccantini (2000: 299), pois sua pesquisa abrange, aliás, um *corpus* extenso de livros premiados, correspondente ao período de 1978 a 1997, e sob a justificativa de essa época inicial ter sido um marco tanto para a produção juvenil como para o fenômeno literário juvenil como um todo. O excerto a seguir certifica esse fato:

Dada a representatividade da amostragem, seria possível levantar a hipótese até de que os aspectos postos em relevo apontem, de um modo geral, as principais tendências da produção de narrativas juvenis brasileiras de melhor qualidade no

³⁰ O livro *Literatura juvenil em questão* (2001), integra a coleção “Aprender e ensinar com textos”, fruto de trabalhos acadêmicos reformulados e adaptados com o fim de auxiliar professores da área. No caso específico de Souza, essa obra integra suas pesquisas tanto de Mestrado como de Doutorado.

período que vai de 1978 a 1997, momento em que, como já foi defendido anteriormente, se dá a consolidação da literatura juvenil como segmento “autônomo” no horizonte das letras nacionais.

Especificado o marco da consolidação de uma literatura juvenil brasileira, cabe ainda retomar alguns momentos importantes da história desse subsistema, para, enfim, observarmos algumas coleções juvenis que se destacaram em diferentes momentos, os principais escritores e as temáticas inseridas nessas produções.

Os estudos de José Nicolau Gregorin Filho (2011) também contribuem para nossa tese, à medida que nos apresentam dados consideráveis para construirmos a nossa mirada histórica sobre a literatura juvenil brasileira.

No Brasil, a década de 30 apresentava uma educação para o jovem (bem como para a criança) com muita influência religiosa, tanto que por volta dos anos 40, a obra de Lobato foi proibida em colégios religiosos (Gregorin Filho, 2011: 34). Um dos motivos pelos quais este fato ocorreu, foi que no Estado Novo, com a Reforma Capanema, criou-se a Lei Orgânica do Ensino Normal, com o objetivo de educar o estudante para a cidadania, por meio de “virtudes morais e cívicas na vida familiar”.

Entre os anos de 1930 e 1940, circulavam entre os jovens duas coleções: a “Terramarear” e a “Para Todos”. Esses livros eram publicados pela Companhia Editora Nacional³¹, fundada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira. As obras eram traduzidas pelo próprio Lobato – que conta com uma extensa lista de traduções³² – e outros autores de renome, como Manuel Bandeira e Agrippino Grieco. Por meio desse trabalho, foi possível que o público brasileiro tivesse contato com clássicos estrangeiros, como *Mowgli – O Menino Lobo* (1933), de Rudyard Kipling e *Tarzan – O Filho das Selvas* (1933), de Edgar Rice Burroughs, entre outros. A coleção “Para Todos” também apresentava traduções de Monteiro Lobato e trazia títulos como *O lobo do mar* (1934), de Jack London, *Cleópatra* (1935), de E. Barrington, dentre muitos outros.

Sobre a editora dessas coleções, cabe destacar a obra organizada pelas estudiosas Helenice Rodrigues e Heliana Kohler, *Travessias e cruzamentos culturais: a mobilidade*

³¹ As informações podem ser encontradas no site: <http://marginalia.com.br/2015/11/16/colecao-terramarear/> (Última consulta em 30 de agosto de 2016).

³² A lista pode ser consultada pelo link: http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/listagem_anexo_1.pdf, trabalho do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. (Última consulta em 30 de agosto de 2016).

em questão (2008). Um dos artigos que integra esta publicação, de Eliana Freitas Dutra (2008), explica que a Companhia Editora Nacional valeu-se de uma fórmula de sucesso, que se expandiu pela França e de lá para o mundo: as coleções. Os livros, com preços populares, eram classificados por categorias, tais como, para juvenis, para mulheres, para viajantes, entre outras, e apresentavam um viés pedagógico e bastante utilitário. Dutra (2008: 154-5) completa:

As coleções foram expressões materiais da política de popularização de leitura, e também da especialização profissional e da divisão de trabalho no campo editorial, uma vez que demandavam políticas de acervos editoriais e reforçavam o papel estratégico do editor, que se tornava um especialista, responsável tanto pela definição de um perfil, ao decidir o critério de reunião, de seleção das obras de uma coleção – seja por compilações de autores sobre um mesmo tema, em obras de um mesmo gênero ou destinação reunidas em série ou que compartilhavam traços materiais uniformes, como cor, logotipo, tamanho –, quanto pelo direcionamento da atuação da editora para determinadas faixas do mercado livreiro.

Gregorin Filho (2011: 35) recorda-nos ainda de um tipo de literatura consumida na escola, a literatura rósea, um tipo de “tendência romântica de representação artística que formou mulheres no país até os anos 1950 e cujos exemplos podem ser a *Coleção Menina e Moça* (José Olympio, RJ) [...]”.

No que confere à coleção referida, é preciso salientar que se tratava da tradução de uma coleção francesa, intitulada “Bibliothèque de Suzette”, específica para meninas e moças. Além disso, circulou na França de 1919 a 1965 e teve notoriedade em outros países também. No Brasil, a circulação dessas obras ocorreu durante as décadas de 40 e 50 e, de um modo geral, seu conteúdo indicava noções de bons comportamentos.

O período de 1950 a 1970 foi marcado por uma crise de leitura, especialmente por conta do quadro de reestruturações na área educacional. Zilberman e Rösing (2009) comentam que na época da publicação do livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, em 1982, este título integrou um movimento amplo, envolvendo várias pesquisas nas áreas de Letras e Pedagogia, em função de uma crise que se arrastava durante anos e, mesmo com as reformas, os resultados ainda eram desanimadores.

Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 20 de novembro de 1961), publicada pelo governo de João Goulart, teve o objetivo de democratizar a educação no Brasil. A partir dela, a leitura começou a ganhar espaço no

campo educacional, mas por conta das repressões realizadas pelo governo ditatorial da época, poucos escritores para o público juvenil surgiram nessa época.

É nesse contexto, que segundo as autoras, várias iniciativas começaram a surgir – assim como outras já mencionadas nesse trabalho –:

Desse movimento são sintomas iniciativas como a realização do 1º Congresso de Leitura (Cole), em Campinas, em 1978, do 1º Encontro de Professores Universitários de Leitura Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, em 1980, e a Primeira Jornada Sul-Rio-Grandense de Literatura, em 1980, em Passo Fundo, eventos que se mostraram frutíferos e duradouros, haja vista o fato de, em 2007, o Cole ter chegado ao número de 16, e a (desde 1983 denominada) Jornada Nacional de Literatura, ao número 12 (a que se acrescenta, em 2001, a Jornadinha Nacional de Literatura, que alcançou em 2007, a quarta edição). Por sua vez, vocacionada para a difusão e o fortalecimento da literatura infantil e juvenil brasileira, desde 1974 a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil vem patrocinando ações como o Prêmio O Melhor para Criança e, mais recentemente, o Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, promoções comprometidas com a qualificação das obras dirigidas ao público infantil e com a interlocução entre essa produção e o trabalho do professor, preparando-o crítica e pedagogicamente para lidar, em sala de aula, com textos adequados aos alunos (Zilberman e Rösing, 2009: 10).

Em meio aos movimentos que ocorriam no país e em razão de uma melhor educação, que formasse leitores, especialmente, crianças e jovens, foram lançadas algumas obras significativas para a época, como *As aventuras de Xisto* (1957), de Lúcia Machado de Almeida. A personagem Xisto protagonizou outros dois livros da mesma autora, sendo eles: *Xisto no espaço* (1967) e *Xisto e o Saca-Rolha* (1974). Estas obras integraram, posteriormente, a coleção juvenil (infantojuvenil na época) Vaga-lume.

A série Vaga-lume³³, criada em 1972 pela editora Ática, compreende um número de aproximadamente 90 livros. Ocorreram algumas reformulações das obras e a editora de livros juvenis da Ática, Carla Bitelli, comenta que a série teve poucas modificações, com o objetivo de manter as características essenciais das obras. A aposta era em aventuras protagonizadas por jovens.

Larissa Cruvinel (2009), em sua tese de Doutorado, realizou um estudo buscando a especificidade do gênero narrativo juvenil. Para tanto, a pesquisadora selecionou um *corpus*, contando com obras da série Vaga-Lume publicadas nas décadas de 70 ao ano de 2006, além das obras finalistas do Prêmio Jabuti de 2005 a 2007. Em

³³ Informações do site da Editora Ática: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/56180>. (Última consulta em 30 de agosto de 2016).

texto específico sobre a série Vaga-Lume, Cruvinel (2011: 07) observa que “as obras possuem características estéticas semelhantes, provavelmente com o intuito de não romper com o padrão que fez sucesso diante do público leitor”.

Silvia Helena Simões Borelli, citada por Cruvinel (2011: 07), explica que há um “estreito laço” entre o processo de criação das narrativas e as exigências da editora Ática, envolvendo, inclusive, a opinião de professores e leitores jovens. De um modo geral, há diversas etapas que devem ser ultrapassadas para que a publicação possa ser concretizada. Assim, evidencia-se que as obras dessa série acabam sendo produzidas para atender às normas do mercado editorial.

Como uma literatura encomendada, ao mesmo tempo em que os enredos das obras da série Vaga-Lume envolvem os jovens leitores, podem deixá-los condicionados a um único tipo de leitura, incluindo todas as características externas que tais publicações oferecem.

Esse fato pode desaguar no que Michèle Petit (2009: 167) constatou em suas pesquisas, que dentre outras tarefas, os mediadores de leitura precisam ajudar a seus leitores a ultrapassar os umbrais: “Existem pausas devidas ao fato de que um jovem [...] não consegue ultrapassar o umbral, não consegue passar a outra coisa porque se sentiu perdido, porque sentiu que já esgotou o tema”. Atualmente, uma situação similar pode acontecer caso o leitor limite o seu repertório à leitura dos *best-sellers* e dos livros escritos por *youtubers*. No entanto, este assunto extrapola os objetivos desta tese e requer uma análise mais profunda.

Outra coleção que merece destaque neste trabalho – tendo em vista a utilização das temáticas tabus por ela abordadas – é a Coleção do Pinto, pois como apontam Lajolo e Zilberman (1991: 126), as obras dessa coleção mostram problemas da sociedade contemporânea. A partir da obra *Justino, o retirante* (1970), de Odette de Barros Mott³⁴, temas como, pobreza, miséria, injustiça, preconceito, marginalização começaram a aparecer nas obras destinadas aos jovens. Enquanto em *Justino, o retirante*, temos uma personagem que foge da seca nordestina, na obra *A rosa dos*

³⁴ Martha (2014b: 72-3) explica que os escritores da “geração de 70”, da qual Odette de Barros Mott é representante expressiva, tiveram o intuito de romper com a concepção utilitária da literatura para crianças e jovens no Brasil. No entanto, “a narrativa de Mott mostra, aos leitores mais atentos, elementos que, hoje, podem ser considerados ingênuos, com fortes nuances de comprometimento sentimental e ideológico”.

ventos (1972), da mesma autora, a personagem Luís, morador da periferia paulistana, é vencido pela dependência das drogas.

Assim, a crítica social passa a ser incorporada de modo progressivo nos livros juvenis, como em *Pivete* (1977), de Henry Correia de Araújo, que também compõe a Coleção do Pinto, lançada em 1975 pela editora Comunicação. Sobre essa coleção, Lajolo e Zilberman (1991: 126) revelam que:

[...] parece ter cabido a ela a consolidação (mesmo que ao preço de um certo escândalo) de uma literatura infantil comprometida com a representação realista e às vezes violenta da vida social brasileira. O resultado é um esforço programado de abordar temas até então considerados tabus e impróprios para menores. *O menino e o pinto o menino* (1975), de Wander Piroli, inaugura a coleção e a moda, tematizando a baixa qualidade de vida num condomínio apertado. No ano seguinte, *Os rios morrem de sede*, do mesmo autor, aponta a poluição da natureza como decorrência da urbanização desenfreada. A partir daí, várias obras se ocupam da representação de situações até então evitadas na literatura infantil: *O dia de ver meu pai* (1977), de Viviana de Assis Viana, trata da separação conjugal. *Cão vivo leão morto* (1980), de Ary Quintella, trata do extermínio dos índios. *Iniciação* (1981) e *Zero zero alpiste* (1978), ambos de Mirna Pinsky, focalizam, respectivamente, o amadurecimento sexual de uma menina e a repressão social ao choro do menino. *Xixi na cama* (1979), de Drummond Amorim, e *Nó na garganta* (1979) de Mirna Pinsky falam do preconceito racial. *Vovô fugiu de casa* (1981) de Sérgio Caparelli trata da marginalização dos velhos. E assim por diante, num rodópio que fez submergir a velha prática de privilegiar nos livros infantis apenas situações não problemáticas. Com isso, submergiu também o compromisso do livro infantil com valores autoritários, conservadores e maniqueístas.

Segundo Malu Zoega de Souza (2001: 161), a obra *Justino, o retirante* (1970) foi vista como pioneira nos temas que abordam as problemáticas sociais. Souza nota ainda que a obra: “Se, por um lado, vivia-se na época da ditadura, vivia-se também uma época eufórica no que se refere à educação e à leitura”. Este último fato, já recordado por Lajolo e Zilberman (1991: 123-4), demonstra que o Instituto Nacional do Livro, por meio de convênios, coedita uma quantidade significativa de obras infantis e juvenis, caracterizando um investimento fundamental para a educação brasileira.

Sobre os anos 70, Vera Maria Tietzmann Silva (1994: 13) menciona que, diferente de como acontecia com outras gerações, “o jovem não precisa recorrer aos clássicos condensados ou aos escritores traduzidos para formar sua biblioteca de narrativas de aventura e suspense”. Nesse momento, o Brasil começava a dispor de um contingente significativo de escritores dedicados ao público juvenil, dentre eles, citamos o caso de Stella Maria Whitaker Carr Ribeiro, mais conhecida como Stela Carr. No final

daquela década foi lançada a série juvenil “Irmãos Encrenca”, cujo primeiro volume foi *O caso da estranha fotografia* (1977), de autoria de Carr. Todos editados pela Pioneira. Outras obras dessa série foram: *O enigma de Interlagos* (1978), *O fantástico homem do metrô* (1979), *O caso do sabotador de Angra* (1980), *O segredo do Museu Imperial* (1981) e *O esqueleto atrás da porta* (1982).

A respeito do estilo de Stella Carr, Silva (1994: 15) afirma:

O enorme sucesso da série policial da autora paulista não se deve apenas a um modismo do gênero ou ao fato de o leitor indentificar-se com os jovens heróis detetives. As narrativas de Stella Carr revestem-se de uma linguagem atraente, onde informações de cunho científico satisfazem o desejo de conhecimento que todo jovem experimenta, ao mesmo tempo em que o registro informal, entremeado de termos de gíria próprios da juventude fazem da leitura um verdadeiro prazer. Os diálogos ágeis, a parcimônia na descrição e na dissertação, somados a uma construção narrativa que vai, capítulo a capítulo, intensificando a atmosfera de suspense compõem uma obra muito bem arquitetada em sua estrutura e atraente em seu apelo.

Em artigo recente sobre a produção juvenil durante o período da ditadura militar brasileira, Alice Áurea Penteado Martha (2014a: 14) relembra-nos de que de 1964 a 1980, o Brasil viveu momentos de turbulência, especialmente no que diz respeito à censura e às violações de todos os gêneros. Mas neste cenário, surgiu, ainda que de modo restrito, uma produção juvenil brasileira diferenciada, que desempenhou papel de grande relevância para a época e para o futuro da literatura juvenil:

A produção literária infantil e juvenil desempenhou importante papel na divulgação dos anseios da sociedade brasileira, uma vez que os autores buscavam, no imaginário, formas e modos diferenciados de protestos contra o cerceamento da liberdade. As vozes que emergiam nos textos dirigidos a crianças e jovens, embora denunciassem pressões e abusos cometidos pelo poder, driblavam de tal modo a força da censura que não se tem notícia de texto infantil proibido, exceto a montagem da peça *A menina e o vento*, de Maria Clara Machado, em Pernambuco (Machado, 2001, p.81). A despreocupação do poder em relação a essa literatura devia-se ao pouco valor a ela atribuído pelos militares, considerada menor, “coisa de criança ou mulher”, mas, curiosamente, o boom dessa produção, inclusive com o surgimento da revista *Recreio* e com a criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, ocorreu justamente a partir do endurecimento político, com o AI-5, quinto decreto emitido pelo regime militar, que se sobrepunha à Constituição de 24 de janeiro de 1967.

Souza e Ferreira (2010: 273) também já afirmavam essas ideias, explicando que nos anos 60 e 70, a “tendência contestadora lobatiana” foi recuperada em produções

literárias juvenis. Além disso, a ficção seguia um viés urbano e de denúncia das situações de crise e injustiças sociais vivenciadas pela população brasileira.

Dessa forma, Sandroni (1987: 47) explica que com a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1921), Lobato “inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada a crianças e jovens”. Ademais, a pesquisadora revela que a obra lobatiana era revestida de grande qualidade estética, além da abordagem de temas políticos ou históricos de modo que as crianças pudessem compreendê-los, e tudo isto por meio de uma linguagem muito original.

Assim, na década de 80, a produção juvenil deu um salto e, a partir do texto literário, o jovem era levado a refletir sobre o seu papel na sociedade, como explicita Martha (2014a: 12), ao mencionar exemplos desses títulos:

Nesse contexto, emergem obras cujos narradores tratam de temas atraentes aos jovens leitores, com linguagem muito próxima à do uso cotidiano, tais como: *A casa da madrinha* (1978) e *Corda Bamba* (1979), ambas de Lygia Bojunga, *Cão vivo, leão morto* (1980), de Ary Quintella, *Bisa Bia, Bisa Bel* (1981), de Ana Maria Machado, *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (1982), de Marina Colasanti, *Vida e morte de Pandomar, o cruel* (1983), de João Ubaldo Ribeiro, *Sozinho no mundo* (1984), de Marcos Rey, *Clube do esqueleto* (1985), de Stella Carr, *O bezerro de ouro- uma aventura da gang do beijo* (1986), de José Louzeiro, *O diário de Lúcia Helena* (1994), Álvaro Cardoso Gomes, para citar apenas alguns títulos.

Zilberman e Rösing (2009) auxiliam-nos na compreensão do contexto dessa outra fase da literatura juvenil brasileira e revelam, dentre outros fatos ocorridos, a democratização do Brasil; a nova Constituição, vigorada em 1988; a economia globalizada; as diversas reformas no ensino básico; a criação dos parâmetros curriculares; o sistema de cotas em universidades públicas etc., sem contar o impacto causado no meio cultural com a era digital.

Como explicitado por Gregorin Filho (2011: 39), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), proporcionou a abertura de temáticas até então não abordadas – como as consideradas tabus – na literatura para os jovens, particularmente por conta da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo à tona os temas transversais. A partir de então, a literatura juvenil continua se expandindo e, a cada produção, seus escritores buscam construir histórias que envolvam os jovens, sejam nos papéis das personagens, sejam nos conflitos dramáticos.

No que diz respeito à visão e às temáticas abordadas na narrativa juvenil brasileira, Martha (2011) comenta que duas décadas marcaram os processos de consolidação da produção narrativa para os jovens no Brasil, a saber: a década de 70 quanto à preocupação com o público jovem e a década de 90 no que confere à qualidade estética e elaboração das obras juvenis:

Como as narrativas infantis, as agora consideradas ‘juvenis’ apresentam marcas formais e temáticas diversificadas, apropriadas à faixa etária de seus leitores e inerentes ao contexto sociocultural em que transitam autores e receptores. Com a linguagem questionadora de convenções e normas, técnicas mais complexas de narrar, as obras contemporâneas tratam de assuntos anteriormente proibidos a leitores mais jovens – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, sexualidade e afetividades – temas que podem levar à sistematização, ainda que precária, das linhas mais evidentes na produção contemporânea: amorosa, fantasia, psicológica (introspectiva), suspense e/ou terror, policial, realismo cotidiano ou denúncia, folclore, histórica, entre outras. Essa proposta de caracterização não significa que uma narrativa, linha de denúncia, por exemplo, não possa conter elementos das correntes psicológica, amorosa ou da fantasia. A denominação refere-se à predominância temática (Martha, 2011: 02).

Finalmente, nas últimas décadas do século XX, outros escritores surgiram e com eles a alta qualidade estética, que tem sido reconhecida por conceituadas instituições brasileiras, como a Câmara Brasileira do Livro, que oferece o Prêmio Jabuti, a mais importante premiação literária do país. Dentre alguns exemplos desses autores estão: Jorge Miguel Marinho, Laura Bergallo, Fernando Bonassi, Luís Dill, Mário Teixeira, Heloísa Prieto, Ivan Jaf, Menalton Braff, Gustavo Bernardo, Flávio Carneiro, Adriana Falcão, Caio Riter e Angélica Lopes.

Diante do exposto, pudemos observar vários fatores sociais que atuaram na legitimação do fenômeno literário juvenil, além de diversas modificações existentes no percurso da literatura juvenil brasileira, desde uma preocupação com esse receptor até a qualidade e as temáticas abordadas pelos escritores, o que pode, certamente, contribuir para a formação desse leitor.

II.2. A narrativa juvenil brasileira contemporânea

Neste tópico, trataremos de forma mais específica da narrativa juvenil contemporânea, particularmente das narrativas longas, com o intuito de observar as especificidades desse gênero.

No que diz respeito ao texto narrativo, Franco Junior (2005: 33), partindo de terminologias de Tomachevski (1976), explica que as partes de um texto narrativo são desenvolvidas “em torno do conceito de *conflito dramático*, ou *intriga*”. A despeito dessas partes do texto, o pesquisador comenta que prefere utilizar o termo “movimentos”, e não estrutura da narrativa, pois:

[...] a própria experiência de leitura demonstra que tais movimentos apresentam uma grande variabilidade no que se refere à ordem de sua posição nos textos. A conclusão, por exemplo, pode ser antecipada à introdução e ao desenvolvimento – fato comum a muitas narrativas policiais, de mistério, de terror e de suspense que marcam, desse modo, por um início in últimas res, isto é, que corresponde ao desfecho. O desenvolvimento pode prescindir de introdução e de conclusão, como ocorre nos contos e romances modernos cuja leitura nos exige uma mudança em nossos hábitos de leitura e recepção do texto literário. E, por fim, vale lembrar que era uma convenção da poesia épica greco-latina iniciar a narrativa in medias res, ou seja, apresentando ao leitor um acontecimento adiantado da história que depois, era esclarecido com a apresentação do que ocorrera antes (Franco Junior, 2005: 34).

O investigador explica ainda que o conflito dramático não é uma característica exclusiva do texto narrativo, já que pode ser encontrada na poesia lírica também. No entanto, encontrar o conflito dramático de um texto é essencial para a elaboração de análise.

Assim, independente do público para o qual se escreve, a estrutura da narrativa é semelhante e podemos observar que, ao longo da história da literatura juvenil e, em especial, da narrativa juvenil, o conflito dramático também vem sendo progressivamente alterado, elaborado e condizente com as situações que, ao mesmo tempo, encantam e afligem os jovens.

Em pesquisas, Martha (2008) mostra o mercado brasileiro de publicações para jovens (e crianças) aquecido e com crescimento acelerado. Da década de 70 aos anos 2000, houve um crescimento de 17% da tiragem dos lançamentos. As possíveis causas para esse feito são, conforme a autora, tanto o próprio investimento das editoras e das livrarias quanto do Governo Federal para a aquisição de obras juvenis (e infantis).

Nessa mesma perspectiva, Ceccantini (2010b: 09) salienta que a literatura juvenil brasileira representou o segundo maior conjunto da produção nacional para crianças e jovens em 2008, aproximadamente 19% de todos os títulos publicados no setor. Já de um ponto de vista qualitativo, acrescenta:

[...] talvez seja aquele que demonstrou maior vitalidade no período, revelando um empenho em explorar temas em sintonia com questões candentes da sociedade contemporânea – particularmente as mais diretamente ligadas ao universo juvenil – e, ao mesmo tempo, buscar a contrapartida formal para expressá-las. Verifica-se em diversos títulos, um esforço de pesquisa e experimentação no nível da linguagem e dos elementos estruturais das narrativas e até mesmo no nível da materialidade do livro. A essa empreitada lançaram-se tantos os escritores, ilustradores e designers já consagrados no gênero quanto aqueles com menos tempo de estrada, ainda em pleno processo de reafirmação. Vale acrescentar, ainda, que, na rubrica literatura juvenil, há um predomínio absoluto das narrativas longas em oposição aos livros de contos ou crônicas, em geral antologias de diversos autores e raramente obras de autoria única.

A partir dos dados acima, no que se refere ao quesito quantidade, as narrativas juvenis conquistaram um espaço de destaque no mercado editorial, tendo uma maior aceitação entre o público leitor jovem. Podemos constatar – ainda que de forma antecipada –, que essas produções não atendem mais a um apelo apenas mercadológico, pois os especialistas na área têm atestado cada vez mais a alta qualidade dos livros para jovens, seja pelos aspectos internos e externos dessas obras, seja pelas premiações recebidas.

No que confere ao atual contexto de produção da literatura juvenil, Zilberman e Rösing (2009: 12) elencam eventos relevantes do século XXI, que também influenciaram nas publicações para jovens. Dessas, podemos considerar:

[...] a globalização e o neoliberalismo impuseram novas formas de financiamentos da cultura, visto que o Estado, em muitas ocasiões deixa-a ao desamparo. Por outro lado, obsolesceram críticas, como as emanadas dos pensadores associados à Escola de Frankfurt, condensando a indústria cultural, e seus subprodutos, como os *best-sellers*, as histórias em quadrinhos, a novela de televisão, ou as manifestações populares, como o cordel, o *funk*, o *rap* e o *hip-hop*, expressões muitas anônimas, como o causo, no meio rural, o grafite no cenário urbano, e a *fanfiction*, no ambiente digital.

A respeito desse cenário, em “A hora e a vez dos jovens”³⁵, Zilberman (2005), mediante dados de um censo de 2010, observa que o país apresenta uma média de 45 milhões de jovens, sendo estes, “potenciais consumidores de obras literárias”.

Dessa forma, Zilberman (2005: 179) explica que a literatura juvenil surge com identidade própria, apresentando marcas específicas, mas não exclusivas. “Uma dessas marcas é a opção por uma narrativa em que os acontecimentos se desenvolvem no aqui e agora do leitor, estando ausentes os elementos mágicos [...]”. E complementa:

Característica a ser ressaltada nesse gênero é a presença de um protagonista de preferência jovem, cuja idade não se diferencia daquela em que se encontra no destinatário da narrativa. A eleição de personagens que espelham o leitor e representam suas aspirações e problemas existenciais, o fato de que a ação transcorra no presente e em espaço urbano conhecido (ou, ao menos, nomeado), e ainda a ausência de figuras e eventos sobrenaturais remetem as obras classificadas como literatura juvenil à categoria do realismo, afirmando sua identidade.

No tocante à identidade juvenil, traço do gênero em questão, a dissertação de Mestrado de Natália Esteves (2011) é também uma referência para nossa tese, visto que a autora demonstra a construção da identidade juvenil em um *corpus* de treze narrativas – e algumas dessas obras estão presentes nessa tese. A pesquisadora constata que um elemento recorrente nas narrativas é a representação dos grupos e das problemáticas vivenciadas pelas personagens, tais como: as relações familiares, os problemas de autoestima, entre outros.

Vale destacar ainda a tese de Doutorado *A Literatura juvenil no Brasil e na Galícia. Prêmios literários. Estudo comparado* (2016), de Vanessa Regina Ferreira da Silva. Essa investigação está entre os trabalhos pioneiros que pretendeu, por meio da tradição dos estudos da literatura comparada, constatar e analisar similitudes e distanciamentos entre um *corpus* de obras de literatura juvenil brasileira e galega premiadas por instituições renomadas do Brasil e da Espanha. Dentre algumas das contribuições dessa tese para nosso trabalho estão os fatores que coincidiram no desenvolvimento e na consolidação dos dois subsistemas em questão e os elementos ficcionais recorrentes nas obras selecionadas pela pesquisadora brasileira.

³⁵ Na edição revisada e ampliada da obra *Como e por que ler a literatura infantil*, a autora inseriu um capítulo retratando a literatura juvenil.

Em meio a esses questionamentos vivenciados pelos protagonistas juvenis, Martha (2010a) reconhece que nem a literatura infantil, nem a juvenil foram poupadas da utilização de temáticas violentas, justamente porque ambos os subsistemas estão fortemente arraigados nos contos populares. A década de 70, como bem explicitada no tópico anterior – com o objetivo de inserir uma visão realista na produção para crianças e jovens –, iniciou essa jornada com a Coleção do Pinto.

Por um lado, essa iniciativa representou uma ruptura quanto às temáticas empregadas nas obras para o público em questão, mas por outro, surgiram muitas críticas, dentre elas, o fato de que a visão presente nos livros era do adulto e as situações narradas não apresentavam soluções, comprometendo, assim, a participação do leitor na narrativa (Zilberman, 2003: 199).

Mesmo diante desses questionamentos, Martha (2010a: 03) destaca que os ambientes mágicos e as personagens idealizadas foram, aos poucos, cedendo lugar para os acontecimentos vivenciados pelos jovens. É o que Martha chama de “temas de fronteira [...] compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano”.

Outro texto de Martha (2010b: 121) que versa sobre o assunto também evoca as representações dos jovens em situações-limite, como explica:

[...] pretendemos observar como jovens leitores podem reconhecer angústias, faces diversas do medo – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividade – com a leitura de narrativas contemporâneas, destinadas ao público jovem, cuja temática envolve acontecimentos problemáticos para os seres humanos na possibilidade de perceber nos textos que lemos aquilo que nos incomoda ou nos agrada, podemos pressupor uma das principais funções da literatura em tais narrativas: expressar, traduzir e dar forma às emoções e aos sentimentos que nos enlevam e atormentam, muitas vezes, ao mesmo tempo.

Imersas nessas temáticas, as personagens:

Vivem em espaços essencialmente urbanos, em grandes cidades; pertencem a núcleos familiares que indicam rupturas e novas reformulações – pais separados e com novos parceiros – frequentam escolas, praticam esportes, namoram, mantêm relações de amizade e adoram a convivência com jovens da mesma idade. São, enfim, representações de crianças e adolescentes que conhecemos e, ao lado dos quais, como coadjuvantes, atuam mães, pais, novos parceiros dos pais, professores e tios, adultos cumprindo funções nem sempre agradáveis na estrutura das intrigas. Ainda no que se refere ao processo de construções de personagens, o fato de que a infância e a adolescência não sejam vistas como preparação para a maturidade, mas

enfocadas como etapas decisivas no processo da vida, plenas de significado e valor, portanto, desperta a atenção dos leitores. Em outras palavras, as personagens não são construídas como ainda-não-adultos ou como-já-não-mais-crianças, mas como portadoras de identidade própria e completa. É verdade também que se envolvem em situações que as obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmas e do mundo (Martha, 2010a: 20).

No que tange ao modo de narrar desses textos, Martha (2010b: 127-8) confirma que a partir dos elementos da estrutura narrativa, podem ser notados os modos de construção da identidade do jovem. Para tanto, essas estratégias podem variar de acordo com o enredo:

O narrador ora se apresenta como protagonista, narra situações e conflitos por que passa, ora a voz narrativa está fora da história, não participa dos eventos que relata. Considerar o modo de manifestação da voz narrativa é fundamental para avaliarmos o grau de proximidade entre personagens e leitores, propiciado pela atuação desse elemento na estrutura textual. [...] Quanto às situações narradas, todos os jovens encontram-se no olho do furacão, enfrentando conflitos [...] e as personagens passam por dramas pessoais [...]. Sob tal ponto de vista, as narrativas em foco podem ser consideradas narrativas de formação, subgênero muito próximo ao *Bildungsroman*³⁶ (romance de formação), uma vez que tratam do desabrochar sentimental, da aprendizagem humana dos protagonistas, adolescentes que aprendem ao conhecer a si mesmos e os outros, penetrando, nestes casos, com muita dor e dificuldades, nos segredos da existência.

³⁶ Segundo Moisés (2004: 56), *Bildungsroman* é “uma modalidade de romance tipicamente alemã, gira em torno das experiências que sofrem as personagens durante os anos de formação ou de educação, rumo à maturidade, fundada na ideia de que ‘a juventude é a parte mais significativa da vida’ [...]”. A primeira edição do dicionário em que consultamos esse vocábulo é de 1974.

Vale também complementar o significado de *Bildungsroman*, partindo da Base de dados do *Dicionario de Termos Literarios* do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, sob a direção da equipe GLIFO. Assim como explicado por Moisés, trata-se de um termo alemão que denota a novela de formação ou de aprendizagem, “usado para definir o tipo de narración que presenta a busca de identidade por parte dun personaxe, a través da formación intelectual, moral e sentimental, normalmente dende a mocidade até a madurez” (GLIFO, 1998). Esses aspectos são observados na obra pioneira *Wilhelm Meister* (1795-1799), de Goethe e algumas novelas posteriores seguiram o exemplo da maturidade pessoal referida pelo *bildungsroman*, tais como *L'Éducation sentimentale* (1845), de Gustave Flaubert, e *David Copperfield* (1849), de Charles Dickens. Assim, o *bildungsroman* é visto, em geral, de forma positiva, mesmo que seja caracterizado pela resignação ou pela nostalgia, além dos sonhos, erros e decepções vivenciados pelo protagonista. Essas informações podem ser encontradas no link: http://www.cirp.es/pls/bal2/f?p=106:2:10024760491110934651::NO:2:P2_TERMO:bildungsroman. (Última consulta em 30 de agosto de 2016).

Sob essa mesma perspectiva, estudo obrigatório para este capítulo é a terceira publicação da Associação Editorial Núcleo Proleitura (AENP)³⁷, que objetiva levar ao público reflexões acerca das narrativas juvenis contemporâneas. *Narrativas juvenis: geração 2000* (2012) é uma obra significativa para nossa tese, uma vez que as discussões versam sobre narrativas juvenis do século XXI, sendo algumas delas integrantes de nosso *corpus*. Assim, trata-se de uma referência tanto do ponto de vista das análises das obras quanto dos aportes teóricos selecionados pelos autores. Além disso, volumes como esses legitimam ainda mais essa nova geração de escritores que tecem relações com seus antecessores – Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Bartolomeu de Campos Queirós e outros – mas reinventam, a cada livro, o universo juvenil.

É válido recordar que, ainda que esta tese não tenha o intuito de analisar a fundo os projetos gráficos das narrativas juvenis, é preciso convir, no entanto, que todos os elementos de uma obra literária são significativos para a realização de uma leitura. Assim sendo, de modo sucinto, cabe mencionar também alguns aspectos externos dessas narrativas, pois as editoras – visando atender ao público jovem e considerando a relevância da imagem no século XXI – criam projetos editoriais e gráficos cada vez mais elaborados para esse receptor.

Sobre esse aspecto, Odilon Moraes (2008: 08), autor e ilustrador de obras literárias infantis e juvenis, salienta que é necessário reconhecer e celebrar o papel desse segmento editorial – a ilustração – pela variedade e pela qualidade das produções realizadas no Brasil. Moraes (2008: 09) ressalta ainda a relação entre a ilustração e o texto, explicando que cada ilustração tem uma “história à sua espreita” e “encanta pelo irresistível convite que faz ao leitor, na ânsia de ser desvendada e deliciosamente desfrutada”.

Considerando as produções juvenis contemporâneas, Moraes (2008: 11) afirma que, ao se viver na ‘Idade Mídia’, diante de um ritmo acelerado, “não sobra muita coisa ao espectador domesticado do século XXI: entretenimento veloz, companhias virtuais e

³⁷ O primeiro volume desta coleção é intitulado: *Narrativas juvenis: modos de ler* (1997), organizado por Maria Alice de Oliveira Faria; o segundo é *Narrativas juvenis: outros modos de ler* (2008), organizado por João Luís Ceccantini e Rony Farto Pereira e o terceiro, destacado no texto acima, é *Narrativas juvenis: geração 2000* (2012), coordenado por João Luís Ceccantini, Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha. Na introdução de nosso trabalho, evidenciamos de modo mais explícito, a contribuição dessas obras para nossa tese.

uma ou outra cócega nos olhos e ouvidos”. No entanto, a boa literatura continua propondo ao leitor uma outra relação com o livro: “apela à sua imaginação, memória e sensibilidade”.

Sobre a ilustração brasileira, Odilon Moraes (2008: 08), entre outros estudiosos que discorrem sobre o tema, confirma que a década 90 foi marcada por uma geração de ilustradores jovens e criativos, que proporcionaram um novo olhar para as ilustrações, como mostra o excerto a seguir:

Mas foi sobretudo nos anos de 1990 que se deu o encontro entre uma jovem e criativa geração de artistas – cuja formação se devia justamente aos livros ilustrados –, que ousaram se aventurar e experimentar no âmbito das literaturas infantil e juvenil, por princípio dominadas pelas palavras. Esse inevitável encontro fortaleceu a percepção potencial narrativo e poético das ilustrações, e despertou interesse e apoio de editores e autores que identificaram na mudança de enfoque a possibilidade de renovar as experiências narrativas conhecidas. Nesse cenário, em especial, surgiram agremiações de interesse artístico e profissional, como a própria SIB - SOCIEDADE DOS ILUSTRADORES DO BRASIL, que aglutina profissionais de diversas áreas, como publicidade, design, cartum, charge, caricatura, quadrinhos [...].

Diante disso, mesmo a literatura juvenil não ocupando o centro das investigações nas universidades brasileiras, alcançou hoje um patamar inquestionável quanto à sua legitimação, tanto no que diz respeito ao gênero quanto no que confere à qualidade dessas produções. Turchi (2006: 26), pesquisadora renomada nessa área, evidencia o estatuto da literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea:

[...] a literatura infantil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria. A literatura infantil brasileira tem alcançado um padrão estético no diálogo criativo entre texto, ilustração e projeto gráfico, uma interação entre linguagem literária e outras linguagens. Um número significativo de autores experientes e premiados, com reconhecimento de público e de crítica, garante, ao lado de novos autores, uma produção constante e de reconhecida qualidade estética. Não se pode negar, contudo, uma imposição de mercado presente no panorama editorial brasileiro, exigindo da crítica um esforço em distinguir as obras com qualidades literárias daquelas que atendem, apenas, a um forte apelo mercadológico.

Com o intuito de concluir este capítulo, observamos as modificações ocorridas na produção literária juvenil, particularmente a de cunho narrativo. De um modo geral,

as narrativas juvenis contemporâneas apresentam projetos gráficos que buscam cativar o receptor cada vez mais e, os textos, proporcionam identificações com os contextos e as situações vivenciadas pelos jovens leitores.

Em síntese, as narrativas juvenis brasileiras contemporâneas apontam dois aspectos essenciais: o plano formal, dado o seu estatuto artístico e a sua diversidade de enfoques e o plano temático, ambos já comentados. Do mesmo modo, a materialidade do livro também representa um elemento decisivo para a boa recepção do público em foco, como enfatiza Martha (2010b: 125):

O público não tem, normalmente, percepção da influência de aspectos que configuram o projeto gráfico-editorial de um livro, como qualidade do papel, tamanho e formato da letra, encadernação, espaço tomado por texto e/ou por ilustração em cada página, bem como do conteúdo e realização de paratextos, no processo de leitura de cada leitor.

Portanto, evidenciamos neste texto algumas peculiaridades da narrativa juvenil brasileira contemporânea, considerando a obra como um todo no sistema literário, inclusive, como um produto do mercado editorial.

I.3. Considerações finais

Os dois tópicos deste capítulo tiveram a finalidade de recuperar momentos importantes na trajetória da literatura juvenil brasileira, desde o seu surgimento até um panorama mais recente de obras juvenis brasileiras, já que nosso *corpus* inclui produções desse período.

De início, notamos que só se pôde pensar em uma literatura infantil a partir do momento em que a infância fosse estabelecida como uma condição especial para os pequenos. E o mesmo processo ocorreu com os jovens, aliás, tanto na obra de Lajolo e Zilberman (1991) como em outras, a terminologia utilizada anteriormente era ou apenas infantil, ou infanto-juvenil, começando a inserir a juventude nesse processo.

Como observamos no primeiro tópico, foi, sobretudo, na década de 70 que pudemos constatar o nascimento da literatura juvenil, visto que no contexto brasileiro,

as editoras tiveram o propósito de aquecer o mercado para atender a esse mais novo consumidor.

De acordo com os estudos de Ceccantini sobre a literatura juvenil brasileira, mencionados no decorrer deste capítulo, identificamos três períodos fundamentais: a década de 70; os anos 80 e 90 e os anos 2000 até a atualidade. No primeiro, a literatura juvenil passou a ser reconhecida. No segundo, por sua vez, constatamos a afirmação dessa literatura no mercado editorial e os textos ganharam evidência, por conta da qualidade estética. O terceiro, por fim, foi marcado por mudanças, tais como: a materialidade dos livros, as temáticas abordadas, especialmente a presença de temas tabus e questões relevantes à identidade – que por muito tempo ficaram invisíveis nesses textos, já que os primórdios da literatura juvenil buscavam apresentar os assuntos arraigados a uma visão pedagógica.

No que tange às temáticas abordadas nas narrativas juvenis contemporâneas, vários estudos já demonstraram a presença de “temas de fronteira”, que sempre estiveram presentes na literatura infantil e juvenil. A Coleção do Pinto foi a pioneira em abordar esses conteúdos em obras juvenis, rompendo com paradigmas na década de 70. As obras tiveram muitas críticas, mas de qualquer forma, expandiram os horizontes do mercado editorial quanto aos temas.

Atualmente, percebemos como uma tendência, que as narrativas juvenis também apresentam temáticas tabus em seus enredos, bem como a construção de uma identidade juvenil. Desde o projeto gráfico até as linhas escritas, a ficção dialoga com o leitor, que também passa por situações divertidas e complexas, mas precisa refletir e, muitas vezes, posicionar-se diante de determinados fatos.

No que confere à quantidade de produções acadêmicas sobre a literatura juvenil no Brasil, ainda não dispomos de uma sistematização da literatura juvenil e ainda há muito a ser investigado e realizado nessa área, seja no quesito da crítica, seja no quesito da recepção literária das obras que vêm sendo produzidas atualmente.

No entanto, do final do século XX para o início deste século, multiplicaram-se no país trabalhos – artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, livros – que versam sobre a literatura juvenil. Dentre as universidades que se destacam nesse trabalho estão a Universidade Estadual Paulista

(UNESP-Assis), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Dessa maneira, proporcionamos, ainda que de uma forma simples e breve, uma visão da trajetória da literatura juvenil brasileira, desde seu reconhecimento até as produções mais atuais, revisitando: contextos brasileiros de diferentes épocas; editoras e coleções juvenis que se destacaram em momentos específicos; autores significativos para a consolidação de obras sob a rubrica juvenil; as preferências por temáticas em algumas coleções e nas obras mais atuais; as modificações ocorridas nos projetos gráficos e editoriais dos livros para o público em questão, dentre outros aspectos.

Finalmente, para encerrar este capítulo, mas não as discussões, retomamos a visão de Antonio Candido (1976: 24) acerca da literatura, quando nos revela que a obra literária não é algo isolado nem fechado em si mesma, pois “o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós”. Dessa forma, foi esse o processo que buscamos percorrer, ou seja, tratar de uma literatura direcionada aos jovens leitores, mas sem deixar de considerar todos os elementos que contribuem para a formação desse subsistema.

O próximo capítulo contemplará o percurso da literatura juvenil na Galícia, assim como as suas particularidades.



CAPÍTULO III.

A Literatura Juvenil Galega



Este capítulo, como o anterior, tem o intuito de realizar uma breve trajetória do subsistema literário juvenil da Galícia, uma das Comunidades Autônomas do Estado Espanhol, como já indicamos. Diferentemente do Brasil, valemo-nos, sobretudo, de uma recente publicação: *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (2015), coordenada por Blanca-Ana Roig Rechou.

Trata-se de uma sistematização da literatura infantil e juvenil galega, sendo um dos trabalhos mais importantes do grupo da pesquisadora mencionada. Nessa obra, ademais de Roig, trabalharam parte das investigadoras do grupo Liter21, uma referência quando o assunto é a Literatura infantojuvenil galega³⁸. Ademais desse livro, apoiamos nas publicações dos “Informes de Literatura” (Roig 1995-2015), que anualmente publica o Centro Ramón Piñeiro para a Investigación e Humanidades, como já comentamos, para informar a recepção dessa literatura, além de *websites* e *blog* que divulgam a produção galega, todos devidamente citamos na Bibliografia deste trabalho.

A partir disso, ressaltamos que este texto não pretende realizar uma historiografia completa da produção juvenil galega, nem contemplar todos os gêneros e escritores que produzem para o público jovem na Galícia.

Desse modo, – assim como o fizemos no capítulo sobre a literatura juvenil brasileira – os caminhos a serem trilhados aqui estão relacionados às finalidades deste capítulo, a saber: I) redigir uma breve trajetória do subsistema literário juvenil galego, ressaltando as primeiras iniciativas, seu desenvolvimento e a sua consolidação e II) evidenciar o gênero narrativo – mais especificamente no que confere às narrativas longas – algumas especificidades já elencadas em outras investigações, bem como nas temáticas abordadas nos enredos dessa produção literária.

³⁸ As investigadoras que participaram da elaboração dessa obra foram: Eulalia Agrelo, Pilar Bendoiro, Mar Fernández, Carmen Ferreira, Isabel Mociño, Marta Neira e Isabel Soto.

III.1. Breve percurso da literatura juvenil na Galícia

Todas as historias se tecen cos fíos da vida.

(Agustín Fernández Paz)

Antes de direcionarmos nossas discussões acerca da formação da literatura juvenil galega, importa mencionar uma questão linguística presente no estado Espanhol. Neste país, ademais do castelhano, outros três idiomas são oficiais, sendo eles: o catalão, o galego e o basco (ou euskera) – dado já explicitado na Introdução – e, no entanto, durante um longo período, apenas a primeira língua ocupou um lugar de prestígio social. Por este e outros motivos – que serão elencados em nosso texto –, houve uma demora no processo de construção e de consolidação da cultura e da literatura na Galícia.

No que tange à problemática do idioma, Anxo Tarrío (1984: 07)³⁹ explica que o século XV foi marcado por uma série de circunstâncias de cunho político, social e econômico que influenciaram diretamente nas privações pelas quais a Galícia transpassou. Dentre elas, o estudioso salienta o fator da língua:

[...] todo ello unido a la imposición de la lengua de Castilla para las relaciones administrativas, judiciales, eclesiásticas, etc, hizo que la lengua quedara reducida a su dimensión oral, la cual, si bien se mantuvo hoy en día en un 80% de la población, no fue suficiente para sostener una literatura culta y menos para sumarse a las fijaciones ortográficas de que disfrutaron sus hermanas de la Romania.

³⁹ Esta história da literatura, publicada pela Editorial Tauros, teve o objetivo de oferecer ao público leitor ibero-americano informações sobre a constituição da Literatura galega tanto da institucionalizada ou de adultos como da infantojuvenil, ainda que neste caso seja apenas uma breve história. Tarrío publicou uma história da literatura galega mais ampla em 1994, mas sem tratar da parte infantojuvenil e coordenou uma obra enciclopédica sobre essa literatura (2002), incluindo um capítulo sobre a LIJ galega, elaborado por Roig (2002). Todas essas obras são de consulta obrigatória para se estudar a Literatura galega e, inclusive, a LIJ. Nós optamos por citar a história de 1984, por ser a primeira vez que na história da Literatura foram inseridas referências à literatura infantojuvenil e por estar direcionada, em primeira instância, ao público ibero-americano.

Nessa mesma perspectiva histórica, Roig Rechou (2015: 25)⁴⁰ comunga com as ideias de Tarrío e nos atenta para as consequências desse período de silêncio para a Galícia:

A regresión da lingua galega escrita nos seus usos públicos e privados, a partir fundamentalmente de finais do século XV, tivo especial efecto no período que a historiografía literaria galega denomina Séculos Escuros, no cal o abandono da escrita por parte da administración pública e o conseguinte desprestixio do galego como lingua de cultura foi en aumento. As consecuencias deste proceso traducíronse nun gran silencio literario, mitigado, en certo modo, por algunhas interesantes manifestacións nas que non se rastrexan intencións de se dirixir aos posibles receptores infantís e xuvenis.

Mesmo com o referido atraso, a investigadora assinala que os primeiros editores começaram a combinar aspectos relevantes para as primeiras iniciativas dirigidas aos públicos infantil e juvenil, como, por exemplo, a utilização de textos de transmissão oral, pois agradavam as crianças e os jovens com leituras de cunho moral, que, por sua vez, agradavam os pais, os professores, os legisladores e as normas escolares da época, como se pode rastrear nas primeiras publicações jornalísticas (Roig, 2015).

Para os galegos, o século XVIII foi marcado tanto por protestos em defesa do idioma quanto pela utilização dele no âmbito escolar. Dentre os responsáveis por tais reivindicações – figuras que também influenciarão positivamente nas futuras reformas escolares –, estavam os padres Feijoo (1676-1764) e Sarmiento (1764-1772) que defenderam, de forma incisiva, o fato de o galego não ser um dialeto do espanhol, mas sim um idioma em todos os seus aspectos (Roig Rechou, 2015: 29).

Assim, Tarrío (1984: 09) salienta que foi apenas na segunda metade do século XIX que se pôde observar uma literatura “digna de atenção” na sociedade galega. Além disso, este feito aconteceu ao mesmo tempo em que se notava uma maior conscientização política do povo galego, adormecida até o momento. O trecho a seguir explicita essa fase:

En el año de 1846 tiene lugar un levantamiento militar, apoyado por intelectuales y personas de variada extracción, que será aplastado y producirá lo que se conoce con la trágica expresión “Los mártires de Carral”. Fue un pronunciamiento de fuerte contenido galleguista y pretendió la reivindicación de los valores gallegos frente al Estado Español. Es aquí donde podemos decir que Galicia comienza a

⁴⁰ Em estudos de 1996 e 2002 também.

retomar la conciencia de su personalidad. Esta re-concienciación de Galicia va a acompañar, de forma sistemática, a la renovación de sus letras. Por lo de pronto, la experiencia del levantamiento de 1846 dio lugar al llamado “provincialismo”, un primer paso del proceso de reflexión que los intelectuales gallegos llevaron a cabo en un intento de sacar a Galicia de la secular postración. Y, justamente, dentro de esta etapa provincialista, va a tener lugar la primera manifestación sintomática de la restauración de las letras gallegas.

Alguns anos depois, em 1863, as referidas manifestações deram origem ao “Rexurdimento”, inaugurado com o livro *Cantares Gallegos* – publicado no ano já indicado –, de Rosalía de Castro (1837 - 1885), obra esta que objetivou reivindicar o idioma e enobrecer o povo galego, que há muito tempo vinha sendo menosprezado pela sociedade espanhola.

Ademais dessa escritora, outros três nomes devem ser mencionados nesse labor: Eduardo Pondal (1835 - 1917); Manuel Murguía (1833 - 1923), esposo de Rosalía de Castro, historiador e teórico sobre o regionalismo e Manuel Curros Enríquez (1851-1908). Nesse contexto, não se priorizou a criação de materiais para os mais novos, visto que o importante era escrever em galego, ainda que fosse para um público restrito.

Na medida em que questões culturais e linguísticas foram sendo fortalecidas, Roig Rechou (2015) acrescenta que no final do século XIX, a Espanha deu um importante passo com a *Ley Moyano de Instrucción Pública* (1857), regulamentando o ensino primário e tornando-o obrigatório dos seis aos nove anos de idade. Ainda assim, o único idioma oficial era o castelhano, mas ao romper com os índices de analfabetismo no país, possibilitava a leitura em galego, já que esta é uma língua românica, próxima ao castelhano. Em decorrência disso, a demanda para livros infantis – em um primeiro momento e, futuramente, juvenis – se amplia e as editoras começam a conquistar um considerável espaço social.

Mesmo considerando o expressivo papel do “Rexurdimento” nessa época, tanto no século XIX quanto nos primeiros anos do século seguinte não houve avanços significativos no cenário das produções literárias galegas para crianças e jovens. No entanto, podemos destacar um importante conjunto de materiais de transmissão oral e contos breves incorporados em publicações jornalísticas, tais como: *O Tío Marcos da Portela* (1876), obra coletiva, mas iniciativa de Valentín Lamas Carbajal⁴¹, *A Monteiro*

⁴¹ Fontes do site: http://www.galizacig.com/actualidade/200602/mm_o_tio_marcos_da_portela.htm .
(Última consulta em 20 de setembro de 2016).

(1889), *A Tía Catuxa* (1889), a *Galicia Recreativa* (1890), de Pontevedra, em que Amador Montenegro Saavedra publicou dois contos: “Polos niños (Escena infantil)” e “As formillas”.

Em um de seus estudos, Eulalia Agrelo e Isabel Mociño (2004) analisam estes dois últimos textos, constatando que os protagonistas eram crianças e as duas histórias se passaram no ambiente escolar, ainda que de forma distinta em cada enredo. Além disso, foram de autoria de Saavedra – o primeiro escritor que redigiu em galego, sendo o seu discurso de entrada na Academia Galega da Língua – obras pensando nos mais novos, nos mediadores e docentes, tais como *Fábulas i-epigramas* (1892), formada por vinte e sete composições e *Fábulas galaico-castellanas* (1897), com quarenta e sete textos em galego, além de outras publicações em espanhol⁴². De acordo com Roig (2004), o autor teve o intuito de introduzir tal tipo de texto por meio da língua galega, pois, como já foi mencionado, o castelhano era o idioma dominante nos ambientes sociais.

Desse modo, o início do século XX – mais especificamente o período que compreende os anos de 1916 a 1936 – retrata um cenário diferente e promissor em relação aos anos anteriores. Nesse contexto, Anxo Tarrío (1984: 14-5) esclarece alguns passos significativos dados, sobretudo, pelos membros da época *Nós*, que deram

[...] un giro total al panorama de las letras galegas. En 1916, se crea en La Coruña la primera “Irmandade da fala”, cuyo objetivo primero se centraba en la defensa, exaltación y fomento del idioma gallego. Su ejemplo recorrerá Galicia como un reguero de pólvora y enseguida vemos aparecer instituciones homólogas en multitud de pueblos y ciudades. Desde el punto de vista cultural, el acontecimiento decisivo de esta etapa fue la incorporación al entusiasmo nacionalista de, por una parte, un grupo de intelectuales, ya maduros entonces, que conformarán lo que se acuñó con la denominación de Xeración Nós, Grupo Nós o Xeración de Risco, y por otra, de un colectivo de jóvenes universitarios que, aglutinados en torno al Seminario de Estudios gallegos, por ellos fundados en 1923, comienzan a cubrir con rigor y enorme actividad, los diferentes campos de la cultura gallega. Con esta etapa de “Nacionalismo” cultural aparecerán voces que harán ver la necesidad de consolidar, de una vez por todas, la prosa literaria.

De todos os modos, precisamos salientar que o renascer da língua, da cultura e da literatura galega aconteceu também com o apoio da Real Academia Galega,

⁴². Fontes do site: *Biblioteca Virtual Galega*. http://bvg.udc.es/ficha_autor.jsp?id=Ama Monte1& alias =Amador+Montenegro. (Última consulta em 20 de setembro de 2016).

inaugurada oficialmente em setembro de 1906, mas já existia desde 1905⁴³, além das Irmandades da Fala, do próprio Grupo *Nós*, da Revista *Nós* – dirigida por Vicente Risco, que junto com Alfonso Rodríguez Castelao (1886 - 1950) e Ramón Otero Pedrayo (1888 - 1976), etc. – tornaram-se os melhores escritores em galego de todos os tempos – e o Seminário de Estudos Galegos. Todas estas instituições tiveram um papel relevante nas iniciativas educativas e começaram a apostar na produção de textos para a infância e a juventude, em língua galega, para suprir a demanda advinda desse novo público leitor.

Para Roig Rechou (2015), outros fatores também contribuíram para o nascimento da literatura infantojuvenil galega, tais como: a criação da Escola do Idioma, na Academia Galega; o aparecimento de publicações periódicas infantis, tais como *El escolar, periódico mensual de los niños* (1905), *La Infancia Galega* (1911) e o *Catecismo de niños y niñas* (1915), de Celestino García Romero; as reflexões de Eugenio Carré Aldao para que a infância tivesse uma literatura específica, e que escreveu *Cuento apropiado par la lectura de los niños de las escuelas*, apresentado no Concurso Sociológico-literário em Vigo, em 1916; a renovação do ensino impulsionada por movimentos pedagógicos em toda a Espanha, que integraram a Escola Nova, Institución Libre de Enseñanza e as Misiones pedagógicas, dentre outras ações.

Na sequência, recordamos também algumas publicações periódicas e pedagógicas infantis galegas por meio da revista *As Roladas* (1922), idealizada por Ramón Cabanillas (1876 - 1959) e com o objetivo de informar crianças e jovens sobre assuntos do país, da cultura e da língua.

Roig Rechou (1996, 2004) comenta ainda que a seção intitulada “Flok-lore”, do *Boletín da Academia*, reproduzia contos, além de romances, cantares populares, refrãos, adivinhações etc., ou ainda as seções “Lendas galegas”, “Tradições” e “Contos” *d’A nossa terra*. Outra rica fonte que recolhia material de transmissão oral é o “Arquivo filológico e etnográfico de Galiza”, da revista *Nós*.

Do período que compreendeu a Guerra civil espanhola, seguido do regime fascista, sob a autoridade do general Francisco Franco (1936 - 1975), sinalizou um momento de ruptura das atividades que vinham sendo realizadas em prol de uma Galícia

⁴³ Consulta ao site da *Dicionario da Real Academia Galega*: <http://www.realacademiagalega.org/historia>. (Última consulta em 20 de setembro de 2016).

renovada, que estava restabelecendo suas origens e sua identidade gradativamente, como confirma Tarrío (1984: 17):

La sublevación fascista del 36 dio al traste con toda la labor iniciada en el periodo inmediatamente anterior. Las instituciones editoriales y organizaciones de signo galleguizante, así como la propia lengua gallega, fueron víctimas de represión. El éxodo, las cuentas y el exilio interior se dibujaron dolorosamente reales. La literatura galega hubo de cobijarse en el entusiasmo esperanzado de los exilados ultramarinos y tardará en intentar una tímida salida a la luz. En América del Sur, sobretudo Buenos Aires, se localiza ahora el único foco de continuidad. Hombres como Luis Seoane (1910-1979), Lorenzo Varela (1917 -1981), Blanco-Amor, Castelao, Díaz Pardo y algunos pocos más fueron encargados de intentar hacer en la emigración lo que no se podía hacer en la patria.

Em virtude dessas circunstâncias, mas, sobretudo, do outro lado do Atlântico, a literatura galega continuou viva e retornou ainda mais fortalecida, especialmente por meio do trabalho do escritor Xosé Neira Vilas (1928 - 2015), nome que também se inclui na lista dos autores acima. É, aliás, a partir de sua obra mestra *Memorias dun neno labrego* (1961), que se pôde realmente pensar em uma literatura para crianças e jovens, pois, anteriormente a ela, só podemos mencionar a obra *Margarida a do sorriso da aurora* (1928), de Evaristo Correa Calderón, um conto de fadas protagonizado por uma garota de quinze anos.

Antes de comentar o papel de Neira Vilas na LIJ, ocorreu na década de 50 a fundação da Editorial Galaxia, que para Tarrío (1984: 17), foi um acontecimento chave para a compreensão do processo da cultura galega no pós-guerra. Trata-se de um grupo de homens – alguns deles já eram protagonistas nessa área em décadas anteriores – que organiza uma frente cultural com o intuito de transmitir às gerações mais jovens, o legado da produção galega, já que estes haviam sido educados em uma época que não se tratava do passado cultural galego. Em 1951 foi lançado o primeiro número da coleção “Grial”, onde se publicaram uma espécie de “Cuadernos de cultura”, censurados no ano seguinte – retornando apenas em 1963 – cujas publicações ocorriam de forma trimestral, na intitulada “Revista Galega de Cultura”.

Retomando a figura de Xosé Neira Vilas, Roig Rechou (2014: 45) explica que “foi este emigrado o iniciador del subsistema juvenil galego, es decir del constituído por obras dirigidas a la adolescencia (entre los 11 y 14 años), a la juventude (a partir de los quince y hasta la edad adulta), aproximadamente, y a todo tipo de mediador”. Este

subsistema abrange, ademais de obras destinadas aos jovens, aquelas que estão situadas entre a literatura institucionalizada e a Literatura Infantil e Juvenil denominadas obras de fronteira ou *crossover fiction*, como já adiantamos na Introdução.

Neira Vilas não escreveu apenas para crianças e jovens, mas também para adultos, além de participar de uma série de atividades que defendiam um ensino moderno da língua galega. Todo o trabalho desse escritor resultou em uma fundação – inaugurada em 1992 –, que leva seu nome e tem o intuito de impulsionar tanto a literatura como o idioma em foco.

No tocante à obra *Memorias dun neno labrego*, sua publicação ocorreu, pela primeira vez, no ano de 1961, em Buenos Aires, pela editora Follas Novas, criada por ele e sua esposa, a escritora cubana Anisia Miranda, e por motivos sócio-político-econômicos só chegou à Galícia em 1968.

Roig Rechou (2014: 49) destaca, inclusive, que a primeira edição desse livro não apresentava nenhuma indicação para crianças e jovens. Já a segunda, publicada na Galícia, em 1968, apresentava uma dedicatória específica para um público, uma vez que o autor dedicou aquele livro a todos os “nenos” que falam galego. Dessa forma, Roig (2014: 49) sintetiza: “Ahora entre el potencial lectorado, que en la primera edición no se había marcado, el autor cuenta con los más jóvenes y con aquellos que, como el protagonista, tienen la lengua gallega como medio de expresión”.

Posto isto, as estudiosas Roig Rechou (1996, 2000) e Mociño González (2015) asseguram, então, que é na década de 60 que a literatura juvenil teve seu início e marco, com a publicação da obra *Memorias dun neno labrego* (1961), de Xosé Neira Vilas, integrando uma trilogia formada por *Cartas a Lelo* (1971) e *Aqueles anos de Moncho* (1977), que tratam de uma Galícia rural em um contexto pós-guerra e durante a Guerra civil espanhola, onde não falta a temática da emigração. Três obras que configuram o que a crítica denominou “Ciclo do neno”. Sobre tais títulos, Mociño (2015: 87) comenta:

Nas tres obras aparecen os tres pilares fundamentais da narrativa de Neira Vilas: a infancia, a aldea natal e a emigración; e resúmese o ciclo vital do paso da infancia á mocidade a través de distintos tipos de “memorias”: o diario persoal de Balbino, convertido en libro de memorias, na primeira entrega; a transcripción das cartas de Toño a Lelo, na segunda; e o relato en terceira persoa duns anos concretos da vida de Moncho, na derradeira. Así, Balbino, Lelo e Moncho, veciños e amigos na primeira entrega, oscilan entre protagonistas e personaxes secundarios nas

seguintes. Os tres nenos parten do mesmo contexto social dunha aldea pobre galega e, consoante medran, van descubriendo novas realidades sociais na emigración e noutras vilas galegas, movidas por un afán de superar as consecuencias derivadas da Guerra civil.

No que diz respeito às temáticas abordadas na trilogia de Neira Vilas, além de haver críticas acerca de uma sociedade devastada pela guerra, do expressivo papel de instituições como a igreja e a escola vigentes na época, do problema linguístico e da imigração (Roig Rechou, 2014, 2015), podemos notar também que essas narrativas já tratavam de temáticas difíceis⁴⁴ ou tabus, refletindo o contexto pelo qual a comunidade autônoma da Galícia passava. Esse feito é duplamente importante para nossa tese: primeiro, por inaugurar um subsistema literário e, em segundo, pois desde o início, o escritor trabalha, por meio de suas personagens, temas e situações que, em geral, não eram apresentados aos mais novos.

Mesmo recordando que os contos de fadas eram repletos de temas difíceis, incluindo a guerra, a violência, a morte, o sexo, uma das razões pelas quais observamos a presença tímida desses assuntos em obras infantis e juvenis é o controle moral e pedagógico sempre exercido nas produções para os destinatários em questão. No entanto, um dos maiores críticos de literatura infantil e juvenil, Peter Hunt, em uma conferência em 2003, na Universidade de Cardiff (in Ruzicka, 2005), não hesitava em dizer que qualquer tema pode ser adequado para crianças e jovens, desde que sejam tratados de forma poética (Olaziregi, 2008: 20-1).

A importância da figura e das obras de Neira Vilas é vista de forma unânime não apenas por estudiosos da literatura galega, mas também por personalidades que se ocupam com o fomento da leitura para os destinatários em questão. Em outro notório texto de edição comemorativa dos 50 anos da primeira publicação de *Memorias dun neno labrego*, Valentín García Gomes (2011: 19) ressalta, com dados de 2009, que foram publicados mais de 600.000 exemplares do livro supracitado.

Demonstra ainda que foram diversas as investigações realizadas sobre o título do escritor em foco, além da adoção da obra em colégios de algumas regiões da Espanha e da Europa. García Gomes reitera, enfim, que é a partir da publicação de *Memorias dun*

⁴⁴ Já tratados, dentre outras obras, em títulos organizados pelas estudiosas Ruzicka (2005), Oittini e Roig Rechou (2016).

nenho labrego que nasce a literatura para crianças e jovens, assim como já constatamos nos estudos de Roig Rechou (1996, 2003, 2014, 2015).

Outro fator que auxiliou no desenvolvimento de uma literatura infantil e juvenil foi a escola. Nesse passo, a promulgação de uma nova lei impulsionou a produção de obras para crianças e jovens, a – Nova Lei de Educação (1970) – que reconhecia a existência de línguas nativas:

[...] grazas a todo o movemento sociopolítico e cultural desenvolvido, instaurouse en España unha monarquía parlamentaria, ratificada coa aprobación da Constitución española o 6 de decembro de 1978. Para cumprir cos obxectivos constitucionais puxéronse en marcha decretos e leis que regulasen os dereitos e deberes dos cidadáns da España autonómica. Entre eles compre salientar o Real Decreto de 1979, que oficializaba a incorporación da lingua galega como materia obrigatoria e mesmo parte do ensino en lingua galega nos niveis de Preescolar, Primaria e Secundaria, sen dúbida un decisivo estímulo para que os produtores literarios realizasen accións encamiñadas ao desenvolvemento da Literatura Infantil e Xuvenil (Roig Rechou, 2015: 67).

No que diz respeito à investigação crítica, a primeira sistematização da produção infantil e juvenil, ainda juntas, foi realizada em 1968. Foi um breve capítulo, presente no volume dedicado a explicar como se desenvolveram as literaturas infantis de vários países, *Tres siglo de literatura infantil*, de Bettina Hürlimann. O autor da parte galega, Ramón Piñeiro, um dos fundadores da Editora Galaxia, revelava que em 1967 teria início uma produção mais sistemática da literatura infantil galega e, nos anos subsequentes, haveria um aumento significativo dela.

A partir das mudanças no cenário galego, era necessário dar continuidade ao processo: investir na criação e confecção de materiais didáticos e de leitura para o público escolar, isto é, para as crianças e para os jovens. Dessa forma, as produções para esse público começaram a ganhar espaço – em uma Espanha democrática (1980 – 2000) –, e as editoras e os próprios autores começaram a criar estratégias específicas para isso. Embora os dois subsistemas, infantil e juvenil, tenham uma mesma origem, como vimos, eles passam a ser vistos e investigados na atualidade separadamente, devido às especificidades de cada um, como ocorre nas obras teóricas que embasam nossa tese (Roig Rechou, coord. 2015).

De 1980 a 1995 o subsistema literário juvenil já se apresentava numa posição consolidada, em virtude da escolarização em língua galega. Por conta disso, houve um

aumento significativo no número de receptores; passou a existir uma mediação direcionada para esse público e a produção cresceu consideravelmente no que diz respeito aos diferentes gêneros textuais e à elaboração de novas temáticas. Observou-se também um crescimento na literatura de fronteira, dirigida também à juventude em coleções e paratextos específicos.

Eulalia Agrelo Costas (2015: 124) explica que a década de 80 foi muito significativa para o desenvolvimento da literatura juvenil, uma vez que a Lei de Normatização Linguística entrou em vigor em 1983 e a língua galega recuperou o seu valor nos mais distintos âmbitos, inclusive no educacional. Desta forma, havendo demanda para a leitura de textos em galego, mais escritores e mais editoras investiam de forma contínua para atender aos mais variados públicos, como é o caso do juvenil.

Jaime García Padrino (1998: 03-4) recorda que o auge da literatura juvenil é consequência de dois fatores básicos: 1) o anseio dos docentes para manter os hábitos de leitura dos jovens estudantes e para isso era preciso refletir acerca das metodologias e criar novos artifícios para interessar a esse público; e 2) as estratégias editoriais que buscavam adaptar ou produzir títulos que atendessem o gosto do jovem. Ampliando a discussão acerca do primeiro fator, Padrino (1998: 04) afirma:

Los docentes de los niveles secundarios se han visto en la necesidad de afrontar una amplia reforma educativa que, en el período de 12 a 16 años, ha trastocado pautas y métodos muy arraigados hasta entonces en el anterior profesorado de Enseñanza Media. Tal renovación educativa ha sido impulsada, como es lógico, por la normativa legal que ha generado la implantación y desarrollo de la LOGSE, pero al mismo tiempo la sensibilidad y la autoexigencia de los propios docentes - que han asistido a un no menos profundo cambio en las actitudes, comportamientos y expectativas de su alumnado - les han animado a buscar la adaptación y la renovación en su metodología y en sus personales pautas de actuación profesional.

Sob este mesmo ângulo, Gemma Lluch (2009)⁴⁵, ao esclarecer aspectos acerca do público em questão, evidencia o papel da LOGSE (Lei Orgánica General de La Enseñanza Secundaria) para a consolidação da literatura juvenil na Espanha:

⁴⁵ Trata-se de uma versão *on-line* do livro *Literatura infantil y juvenil y otras narrativas periféricas* (2009), acessada por meio do Cervantes virtual: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/literatura-infantil-y-juvenil-y-otras-narrativas-perifericas--0/html/e106d25c-b733-46a0-b159-c3122c27ae1b_2.html#I_0_. (Última consulta em 20 de setembro de 2016).

Pero antes de hablar de esta literatura tendríamos que hacer una breve referencia al tipo de lector al que se dirige. En 1990 se aprueba en España la LOGSE una ley que reorganizaba el sistema educativo y que, entre otros cambios importantes, ascendía la edad de la escolarización obligatoria a los 16 años. Como consecuencia, muchos adolescentes que anteriormente quedaban fuera del sistema escolar se incorporaron, la mayoría eran jóvenes que pedían un tipo de lectura específico. Podríamos afirmar que esta necesidad escolar provoca la consolidación y el auge de las colecciones dirigidas a este tramo de edad y convierten la literatura juvenil en un fenómeno editorial e incluso sociológico.

Especificado este novo grupo de leitores tanto por Padrino (1998: 04) como pelas pesquisadoras galegas e por Lluch (2007), o primeiro explica ainda que os docentes, imersos nas reformas educacionais, indagavam também a respeito da falta do gosto literário dos jovens e concluíram que:

[...] una enseñanza de la lengua y la literatura fundamentada en unos textos y autores clásicos, de valores tan indiscutibles como apartados de la mentalidad de los jóvenes actuales, carece ya de vigencia, por resultar escasamente eficaz para el desarrollo de los objetivos de una auténtica formación integral. A partir de esa loable preocupación, han vuelto la vista hacia unos textos y unos autores más actuales, más cercanos a la realidad de la juventud de hoy, y, sobre todo, que puedan ser considerados como más “adecuados” a los intereses de tales lectores específicos.

É alicerçado nesses aspectos que o trabalho dos autores, em conjunto com o mercado editorial, ganha a visibilidade necessária para auxiliar os mediadores no fomento à leitura e para fortalecer o subsistema literário juvenil.

Sobre o mercado editorial galego, algumas editoras merecem notoriedade – especialmente aquelas que desempenharam importante papel no avanço do sistema literário infantil e juvenil, com a publicação de coleções e com a convocatória de prêmios – como é o caso da Editorial Galaxia e da Editorial SM, esta última encarregada de criar o prêmio “O barco a vapor” e de manter uma coleção que leva o mesmo título. A Editorial SM, ao lançar a coleção intitulada “Gran Angular” (1989), foi a pioneira em tratar de questões próximas da realidade dos jovens, de suas experiências e de seus conflitos.

Na década de 90, a Editorial Galaxia prosseguiu coeditando obras e em 1996 integrou-se aos Editores Associados, em conjunto com empresas como: Bromera, Elkar, La Galera, Libros del Peixe e Tàndem para a criação não apenas de coleções infantis, mas também juvenis, como a “Costa Oeste” (1997), que integra obras de fronteira de

“autores de renome tanto de Galicia como doutras latitudes, e «Sete mares» (1999) conformada por obras de diferentes géneros, fundamentalmente reedicións, en boa parte destinadas ao lectorado adolescente” (Agrelo Costa, 2015: 133).

Já a Editora Edicións Xerais de Galicia – empresa ligada ao Grupo Anaya – lançou coleccións literárias para o público juvenil en lingua galega e tamén apresentou nesse período coleccións destinadas ao público infantil e juvenil e, dentre elas, ressaltamos a emblemática “Fóra de xogo” – algumas obras de noso *corpus* contam com libros dessa colección – e a colección “Merlín” que ofrece séries para todas as idades, e leva o nome de um emblemático prêmio literário (Premio Merlín de literatura infantil). Agrelo Costa (2015:134) demonstra, a seguir, a essência da colección “Fóra de xogo”:

Coa intención de se dirixir aos niveis máis altos da escolarización obrigatoria, inaugurou en 1994 outra das súas coleccións máis emblemáticas: “Fóra de xogo”, na que se recollen textos fundamentalmente narrativos que responden a diferentes correntes e tendencias formais e temáticas – novela realista, ficción científica, policial, aventuras, terror, intriga, diários adolescentes... – e abordan un amplo abano de temas e conflitos que preocupan à mocidade e aos adultos desde relacións interpersoais a problemas sociais e comunitarios, con marcas peritextuais cheas de elementos da cultura xuvenil, polo tanto con clara intención de se dirixir en primeira instancia ao lectorado avanzado.

A Editora Alfaguara, por sua vez, também publicou entre os anos de 1989 e 1990 uma coleção juvenil titulada “Xuvenil Alfaguara”, levando-a a criar a Edicións Obradoiro na Galícia, com o objetivo de incentivar a leitura, transmitir valores e enriquecer culturalmente os jovens e as crianças, em livros separados por cores para as distintas faixas etárias.

Conforme Mociño (2015: 149), no que confere à produção literária entre o período de 1980 a 2000, percebemos um salto na quantidade de obras destinadas ao público juvenil, e este crescimento esteve por muito tempo ligado ao sistema educacional, uma vez que as obras para as crianças e jovens eram carregadas de didatismo, além de a demanda escolar ser grande.

No entanto, a qualidade das obras também precisou ser analisada, e a partir das especificidades de cada subsistema – Infantil e Juvenil – a separação de ambas começou a ganhar evidência, pois a idade escolar foi ampliada e, sendo assim, um trabalho mais refinado pôde ser observado nas obras juvenis, como intertextos com clássicos

universais e a aposta em outros gêneros narrativos, como a ficção científica, por exemplo.

Quanto aos temas abordados nas narrativas juvenis, Mociño (2015: 163) explica que novas temáticas começaram a aparecer, “ao tempo, as obras incorporam rexistros propios das crónicas, as memorias ou os relatos con pinceladas autobiográficas e mesmo mesturan diversas modalidades discursivas”. A pesquisadora cita o exemplo da autora María Victoria Moreno Márquez, que escrevia para crianças, mas também realizou importantes produções para jovens, pois começou a protagonizar em suas histórias adolescentes, apresentando conflitos típicos desta fase da vida, como as inseguranças, os medos e a rebeldia, como ocorre na obra *Anagnórise* (1988), publicada pela Galaxia. Nessa mesma linha, outros autores podem ser recordados, a saber: Marina Mayoral, Xosé Manuel Martínez Oca, Antonio García Teijeiro, Xosé Vázquez Pintor, dentre outros.

Além desses escritores, comentamos, de forma sucinta, três significativas gerações de autores, assim sistematizadas pelas autoras da *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil* (2015) – a do 68, a do 90 e a denominada Xeración Google – e ganharam notoriedade no processo de consolidação da literatura juvenil galega, inclusive com as especificidades de suas obras. No primeiro período, destacamos autores como: Xabier P. Docampo, Agustín Fernández Paz, Fina Casalderrey, Marilar Aleixandre, Xoán Babarro, Miguel Vázquez Freire, Pepe Carballude, Antón Cortizas Amado, dentre outros.

Um ponto em comum entre a maioria desses escritores foi o compromisso com a Literatura Infantil e Juvenil e com o sistema educativo, uma vez que a maioria deles também foram professores. Fernández Paz como um dos mais importantes escritores para jovens da Galícia apresenta um rol de obras bastante diversificado, recupera o terror e o mistério, como em *Cartas de inverno* (1995), pela Xerais de Galicia, e também rememora a Guerra civil espanhola. Casalderrey, dentre outros assuntos, insere temáticas tabus, como a morte, a convivência familiar, a solidão, além de tratar do universo feminino.

A geração dos 90, por sua vez, é um grupo de autores com uma quantidade pequena de títulos, mas os enfoques são dados à cultura juvenil. Dentre os autores, mencionamos os nomes de An Alfaya, que trata em seus textos de conflitos pessoais e

familiares, além da marginalização de determinados grupos sociais. Já Santiago Jaureguizar, mostra uma juventude urbana e suas relações com o álcool e as drogas.

E, por último, a Xeración Google, que segundo Mociño (2015: 186) são “nacidos depois de 1975, que viviron en plena democracia e se formaron na sociedade da comunicación e a información, que asentou unha nova perspectiva social, arrastrada por fenómenos como a globalización e multiculturalismo”. Dentre os representantes desta geração estão: Carlos Vila Sexto e Rosa Aneiros. Situações frequentes abordadas nesse grupo de autores é a dificuldade em alcançar uma estabilidade afetiva, ter um trabalho bem remunerado, enfim, preocupações com o futuro de um modo geral. Verificamos, portanto, uma representação de inquietações coletivas, especialmente de jovens universitários, que também passaram a ser protagonistas dessas narrativas.

Na sequência, abordaremos, de forma mais específica, a narrativa juvenil contemporânea, suas temáticas, suas características e algumas tendências atuais.

III.2. A narrativa juvenil galega contemporânea

Tendo observado a trajetória da literatura juvenil na Galícia, notamos que, após solucionadas as questões linguísticas, realizadas as reformas educacionais – tanto na Galícia como na Espanha toda – além das estratégias utilizadas pelas editoras e da profissionalização de escritores para atender a um público que nascia, no século XXI, este mesmo público juvenil tornou-se peça fundamental no universo livreiro e pode ser visto como um dos maiores consumidores de títulos, sempre em busca de novidades. No que concerne à narrativa juvenil atual, Gemma Lluch (2009) assegura que:

Si nos pidieran das características de la literatura juvenil actual señalaríamos, en lugar, la transformación que ha sufrido el libro convirtiéndose en un elemento más del consumo cultural: las portadas de los libros se confunden con las carátulas de los CD musicales, de los DVD, de los juegos de ordenador, de los catálogos de moda, de las revistas juveniles y todos juntos forman un paquete estético para el deleite del consumo adolescente. En segundo lugar, la figura del joven lector como un muchacho raro y solitario tiende a ser desterrada para ser sustituida por la de una persona que busca vivir nuevas emociones y que las encuentra en la pantalla del cine, de la televisión, del ordenador o de las páginas de un libro. Estas transformaciones llevan consigo la diversificación del mercado y del producto: en definitiva, de libros tendentes a modelos diferentes. Y, de la misma manera que las

nuevas tecnologías no han reemplazado el libro sino que lo han relevado del lugar central que ocupaba -como nos recordaba Martín-Barbero-, los nuevos adolescentes se reconocen en unas nuevas narrativas con formatos diferentes que comparten y que fusionan con las narrativas tradicionales.

Dessa maneira, a quantidade de obras juvenis, tanto na Galícia como na Espanha, publicadas no século XXI, vem crescendo em um ritmo acelerado, e ademais disso, são marcadas por características inovadoras. Notadamente, há um trabalho mais elaborado com as narrativas juvenis contemporâneas que, além das modificações no suporte físico, as temáticas desses títulos também refletem traços da identidade juvenil, do mundo globalizado que invade a sociedade, da convivência com as diferenças, dentre outros assuntos que proporcionam uma maior identificação dos adolescentes durante a leitura destes textos.

Mais especificamente sobre a narrativa juvenil galega, a *Historia da Literatura Infantil e Juvenil Galega* (2015), por meio de um panorama geral, apresenta números muito relevantes no que diz respeito à quantidade de narrativas publicadas, a saber: de 1900 a 1950, foram publicados apenas 03 livros do gênero narrativo e ainda não era possível afirmar que estas publicações eram especificamente para jovens leitores; de 1950 a 1960 não há registros de publicações; de 1960 a 1970, uma publicação foi constatada e de 1970 a 1980, foram três as rastreadas. Já no século XX, do período que compreende os anos de 1980 a 2000, foi observado um aumento significativo: 124 narrativas juvenis publicadas; e, por fim, do período seguinte, de 2000 a 2012 – que compreende o contexto das obras selecionadas para nossa investigação – houve um salto para 190 títulos, indicando um número equilibrado entre os treze anos referentes à última época supracitada.

Para Mociño (2015), a narrativa juvenil contemporânea teve uma grande mudança no que confere à relação entre o texto e o leitor, pois as editoras apostaram muito na criação e na divulgação de uma literatura direcionada à juventude, na elaboração dos paratextos, em lançamentos de novas coleções e dentre outras estratégias.

Além dessas especificações, a investigadora sintetiza os seguintes apontamentos acerca da narrativa juvenil galega da atualidade:

Máis alá destas particularidades editoriais, a narrativa xuvenil seguiu a contar neses anos cun grupo de escritores e escritoras de diferentes xeracións que se inclinan

especialmente cara a este receptor mozo, aos que se uniron novas voces que irrompen con forza na renovación de formas e no tratamento de temáticas acordes á conflitividade do momento, ás preocupacións sociais e aos condicionantes da sociedade da información e da comunicación, imersas na globalización. Isto fixo que a publicación de narrativa xuvenil mantivese un nivel de publicacións sostido anualmente e que en só doce anos superase o número de obras para a mocidade publicadas nas catro décadas anteriores (Mociño, 2015: 318).

Dentre os escritores que se destacan nesse período, moitos deles eran autores da literatura institucionalizada, e acabaram incluíndo as obras nas coleccións de fronteira, con o intuito de buscarem un novo público lector e diminuírem as marcas entre a literatura xuvenil e a adulta.

A preferéncia xuvenil polo xénero narrativo tamén é comentada por Lluch (2009), que nos explica que un dos mecanismos máis potentes neste tipo de texto é o espazo ocupado polo diálogo. Para tanto, a estudiosa elenca tres motivos que confirmam este enfoque: 1) o diálogo aproxima a lectura do ritmo característico das narracións televisivas, “donde todo ocorre ante los ojos del espectador”; 2) o diálogo permite o uso da metalinguagem, facendo con que o lector coñeza todo o universo das personaxes por medio de súas conversas, especialmente cando o receptor ignora algun coñecemento sobre o enredo, “utilizando un lenguaje coloquial y aportando sólo la función justa y necesaria para proseguir el relato” e, por último, 3) a utilización do “idiolecto” da personaxe, en outras palabras, seu modo particular de enxergar o mundo e as relacións sociais.

Diante desse quadro, algunhas editoras que publican obras juvenis galegas tamén buscan proxectos e temas máis inovadores, como é o caso da Edicións Xerais de Galicia, considerando, inclusive, a colección “Fóra de xogo”, a cal un grupo de escritores renomados faen parte: Agustín Fernández Paz, Fina Casalderrey, Santiago Jaureguizar, Marcos Calveiro, Marilar Aleixandre, An Alfaya, exemplos que non exclúen outros escritores.

Outro importante estudo tamén retrata o papel do xénero narrativo xuvenil: *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)* (2012) – organizado por Roig Rechou, Soto López e Neira Rodríguez, en conxunto con os membros e colaboradores da Rede Temática LIJMI – e nela, seus autores dedican un capítulo con una selección de vinte e sete narrativas juvenis do marco ibérico. Posto isso, destacamos que os criterios de selección utilizados polo grupo están relacionados con algunhas das características máis

recorrentes da produção narrativa juvenil galega actual, como afirma o fragmento a seguir:

[...] Quen se achegue ás obras desta selección reconecerá a presenza de narracións dunha gran heteroxeneidade nas que se recorre a temáticas como a utilización do pasado como material literario; a presentación de heroes que viven conflitos e/ou situación límites; relacións diversas entre figuras adultas e adolescentes en proceso de formación e maduración; a introdución de valores simbólicos; a presenza das modernas redes sociais, dos primeiros amores, das contradicións do mundo actual dende a postura do realismo crítico ou dende a bordaxe do futuro próximo; o rexistro paródico e humorístico ou mesmo a plasmación da aventura escrita. Estas e outras temáticas abórdanse cunha ampla gama de perspectivas sociais e ideolóxicas en libros que nalgún caso raian coa fronteira de literatura adulta e empregan os paratextos como ampliación do significado dos relatos, un conxunto de escritas desafiante, con diálogos intertextuais e espazos de indeterminación que esixen do lector un esforzo de interpretación, nalgún caso formulacións narrativas aos que aos autores recorren independentemente de que as súas obras se dirixan á mocidade ou aos adultos (Roig Rechou, 2012: 61-2).

Nesse cenário, outra particularidade que vem sendo observada nas produções narrativas juvenis da atualidade é a presença de temáticas difíceis ou tabus (Roig Rechou: 2016: 07). Dentre esses temas, os rastreados e agrupados em uma recente e instigante obra⁴⁶ pelos investigadores da “Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil” (ANILIJ) foram: a morte, o naufrágio, as guerras e os desastres. Consideramos que esses temas têm aparecido de modo recorrente nas mais diferentes tendências da produção juvenil atual galega, sobretudo na narrativa. A viabilidade para que tais conteúdos começassem a ser introduzidos em títulos para jovens possa ter nascido a partir de diversas ideias, como a de multiculturalismo, dos ideais de uma sociedade mais igualitária e mais inclusiva em meio à diversidade de pessoas que vivem em cada sociedade, em cada país.

III.3. Considerações finais

Este capítulo teve o intuito de realizar uma breve trajetória da literatura juvenil na Galícia, resgatando períodos, instituições, leis, editoras e escritores que

⁴⁶ *Literatura infantil e juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres* (2016).

impulsionaram o nascimento, o desenvolvimento e a consolidação desse subsistema literário.

Antes de mais nada, observamos que para existir uma literatura galega e, conseqüentemente, uma literatura juvenil, foi necessário um longo período – dos séculos XV ao XIX – de lutas e manifestações em defesa da liberdade da língua galega.

A partir das conquistas que o povo galego logrou, sejam elas políticas, econômicas, sociais, sejam elas educacionais, começaram a surgir públicos leitores distintos e demandas para outras produções literárias, dentre elas, para as crianças e para os jovens.

No que se refere à literatura juvenil, o marco inicial desta ocorreu com a publicação da obra *Memorias dun neno labrego* (1961), *Cartas a Lelo* (1971) e *Aqueles anos de Moncho* (1977) de Xosé Neira Vilas, autor que mesmo exilado em Buenos Aires, trabalhou constantemente, por meio de suas produções literárias, para uma Galícia livre.

As reformas educacionais e a abertura à democracia, sobretudo após a morte do ditador Francisco Franco, no final da década de 70, estimularam o crescimento do mercado editorial e a profissionalização de escritores para suprir uma demanda de jovens leitores na escola. A década de 80, por sua vez, também é significativa, uma vez que com a Lei de Normatização Linguística, em vigor em 1983, recuperou a língua galega e o seu valor nos mais distintos âmbitos, inclusive no educacional.

Com a aprovação da “Ley Orgánica y General de Sistema Educativo”, nos anos 90, o sistema educacional foi reorganizado e dentre os beneficiários estavam os jovens de até 16 anos, pois a escolarização passou a ser obrigatória nessa idade. Em virtude da evidência dessa faixa etária, editoras como a Editorial Galaxia, Edições SM, Edicións Xerais de Galicia, Alfaguara, começaram a investir em coleções juvenis, para atender ao público em questão.

Dos anos de 1980 aos anos 2000, os títulos produzidos para os jovens – em particular a narrativa juvenil, gênero com maior número de produção desde o marco inicial desse subsistema – apresentaram inovações tanto em seus projetos gráficos quanto em suas temáticas e estratégias textuais.

No que concerne à narrativa juvenil contemporânea, ressaltamos o nome de escritores que integram o *corpus* de nossa tese, sendo eles: Agustín Fernández Paz, An Alfaya, Marilar Aleixandre, Fina Cassadelrey, Santiago Jaureguizar e Marcos Calveiro, pois apresentam textos que proporcionam uma maior identificação com o receptor, além de tratarem de questões, muitas vezes, tabus, que foram silenciadas em obras juvenis durante muito tempo.

Assim, o subsistema literário juvenil galego é hoje consolidado e apresenta inúmeras investigações realizadas, em especial, pela professora Blanca-Ana Roig Rechou, da Universidade de Santiago de Compostela. São décadas dedicadas a esses estudos e hoje há um acervo de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado que tratam do Sistema Literário Infantil e Juvenil. As parcerias com investigadores de universidades de outros países aumentam ainda mais a visibilidade e a viabilidade das pesquisas e das publicações periódicas dos grupos de investigação, como é o caso da Rede LIJMI, já mencionada em nossa Introdução.

Nesse mesmo cenário, ressaltamos ainda o papel do projeto “Informes de Literatura”, que teve início em 1995, no Centro Ramón Piñeiro para a Investigação em Humanidades, pois continua contribuindo para a divulgação e ampliação da literatura infantil e juvenil na Galícia (Roig Rechou, 2008a: 19).

Além disso, é possível notar que a história da literatura infantojuvenil está atrelada à da língua galega, uma vez que quando ocorre o florescimento da última, a primeira se revela também. Por meio de todas as modificações mencionadas, começaram a ser produzidos, pouco a pouco, diversos materiais didáticos em galego, tanto para a formação de professores quanto para os alunos, ademais da publicação de livros de literatura institucionalizada e de literatura infantil e juvenil.

Diante do exposto, observamos a importância da língua para a identidade de um povo, pois, no caso da Galícia – e das comunidades autônomas do estado Espanhol que têm outros idiomas oficiais – foram necessários muitos anos e muitas intervenções para se comunicar, estudar e produzir a literatura em língua galega.

Assim, encerramos este texto com a citação do escritor galego Alfonso Rodríguez Castelao, tratando do idioma como um bem precioso para a construção de uma arte,

que, por sua vez, representa a história de seu povo: “Una lengua es más que una obra de arte; es matriz inagotable de obras de arte”.

Na sequência, o capítulo quatro abordará o *corpus* desta tese: a seleção e a análise de narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas, referentes ao século XXI (2000-2012).







CAPÍTULO IV.

**Vinte e quatro narrativas relevantes
na Literatura Juvenil do Brasil e da
Galícia nos doze primeiros anos do
século XXI (2000-2012).**



A finalidade deste capítulo é explicar a seleção de nosso *corpus* e discorrer de forma sucinta sobre a questão do cânone literário, em especial, no que concerne à literatura para crianças e jovens. Além disso, destacaremos e descreveremos a grade de análise elaborada por Ceccantini (2000) e aplicada por nós nesta tese, não apenas para justificar o rigor metodológico oferecido a este trabalho, mas também pela flexibilidade de adaptações que essa grade oferece. Finalmente, analisaremos as vinte e quatro narrativas juvenis contemporâneas – doze de cada subsistema estudado, do brasileiro e do galego.

IV.1. A seleção e o *corpus*

A noção de valor e a atribuição de sentido não são empresas separáveis do contexto cultural e político em que se produzem, não podendo, por conseguinte, ser desconectadas de um quadro histórico. O significado de qualquer juízo de valor sempre depende, entre outras coisas, do contexto em que for emitido e de sua relação com os potenciais destinatários [...] (Roberto Reis, 1992: 73).

Embora a questão do cânone exceda os propósitos deste capítulo, destacaremos esse assunto de forma breve, pois compreendemos que selecionar obras literárias é uma atividade recorrente nas investigações que abrangem o campo literário. Sendo assim, essas escolhas precisam ser explicitadas a fim de demonstrar os critérios utilizados em nossa pesquisa.

Recorrendo à origem da palavra cânone, tanto do grego *kanón* quanto do latim *canon*, seu campo semântico transita entre as listas de obras selecionadas por instituições e por pessoas autorizadas e renomadas (Perrone-Moisés, 1998: 61) e (Glifo, 1998: 263-264)⁴⁷. Sabemos que hoje a questão do cânone ultrapassa uma consideração como essa e foram inúmeros os estudiosos que se dedicaram a discutir esse complexo assunto. Entre eles, apresentamos a direta e esclarecedora crítica de Roberto Reis (1992: 73):

⁴⁷ www.cirp.es/DiTerLi (Última consulta em 30 de dezembro de 2016).

Não resta dúvida de que existe um processo de escolha e exclusão operando na canonização de escritores e obras. O cânon está a serviço dos mais poderosos, estabelecendo hierarquias rígidas no todo social e funcionando como uma ferramenta de dominação. Para desconstruir este processo, sem dúvidas, ideológico, faz-se necessário problematizar a sua historicidade. Quer dizer: não se questiona o cânon simplesmente incluindo um autor não ocidental ou mais algumas obras escritas por mulheres. Um novo cânon não lograria evitar a reduplicação das hierarquias sociais. O problema não reside no elenco de textos canônicos, mas na própria canonização, que precisa ser destrinchada nos seus emaranhados vínculos com as malhas do poder.

Sob outro viés, convém mencionar o controverso estudo *O cânone Ocidental* do norte-americano Harold Bloom (2001: 23)⁴⁸, que além de discutir acerca do cânone e o que faz um livro ser canônico, apresenta também uma lista de obras eleitas por ele, por acreditar que “quem lê, tem de escolher, pois não há, literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso”. As postulações de Bloom reacenderam os debates sobre esse assunto, sobretudo na década de 90, e mesmo com mais críticos que adeptos, Pozuelo Ivancos (1996: 03-4) afirma que o livro do professor de Yale proporcionou diversas reflexões, dentre elas: a constituição da história literária, os critérios que sustentam uma tradição literária, as concepções de clássico, entre outras.

Para Eduardo Coutinho (1996: 70), estudioso já mencionado em outro capítulo desta tese, também trata do cânone e acredita que discuti-lo “é pôr em xeque um sistema de valores instituídos por grupos detentores de poder, que legitimaram decisões particulares com um discurso globalizante”. Essa realidade questionada por Coutinho já vem sendo modificada há algumas décadas, assim como o autor sugere:

Com a desconstrução dos pilares em que se apoiavam os estudos literários tradicionais e a indefinição instaurada entre os limites que funcionavam como referenciais, o cânone ou cânones tradicionais não têm mais base de sustentação, afetando toda a estrutura da Historiografia, da Teoria e da Crítica literárias (Coutinho, 1996: 70-1).

Em “Literatura Infantil e Canon Literario Escolar”, Roig Rechou (2013d: 105-7) também discorre sobre essa questão, mas tendo em vista o público infantil e juvenil. Após um percorrido sobre como e quem seleciona os textos literários na escola atual, é necessário considerar diferentes cânones – e não um cânone clássico e universal – em favor da formação literária desse público, pois é preciso considerar as obras cruciais de

⁴⁸ A primeira edição desta obra data de 1994.

cada nação, pois, às vezes, por motivos diversos, elas não ultrapassam as fronteiras entre diferentes países.

Sob a mesma perspectiva de Roig (2013d), Sotomayor Sáez (2015: 23) explica que ao escolher determinados livros que compuseram a publicação da Rede LIJMI – *Retorno aos clásicos: obras imprescindíveis da narrativa infantil e xuvenil* –, outros títulos precisaram ser suprimidos. Além disso, dentre os juízos de valores mencionados pela investigadora, também está o da formação leitora – aliás, de grande importância quando tratamos de crianças e jovens –, como apresenta o trecho abaixo:

La realidad de este doble destinatario y de la naturaleza ambivalente de la propia Literatura Infantil hace más difícil, si cabe, la construcción de un canon propio, o un canon único. Desde un enfoque filológico, teniendo en cuenta la calidad de las obras, su estabilidad y su influencia posterior, las obras seleccionadas como imprescindibles pueden llegar a construir una historia sólida y reveladora de la trayectoria que nos ha conducido al presente. Desde un enfoque más centrado en el valor formativo para las jóvenes generaciones, es preciso tener en cuenta aquellas obras que contribuyen a formar el imaginario colectivo, las que han creado mundos de ficción en que los lectores infantiles se pueden reconocer, ya sean reales o fantásticos, y las que por su escritura (hablamos en todo momento de obras de autor) contribuyen a su formación.

Remontando ao mesmo estudo de Roig Rechou (2013d: 112-3) citado acima, concordamos com a estudiosa quando comenta que tanto os que selecionam obras infantis e juvenis quanto os mediadores de leitura

deben coñecer a historia da literatura dos sistemas literarios de cada nación, deben ter en conta os métodos teóricos máis actuais e moitas das reflexións que a través dos tempos se manifestaron sobre os estudos literarios nas sociedades avanzadas, a noción de clásico, a docencia da literatura nas universidades, centros de ensino secundario e primario, cómo integrar ideoloxía e estética, como xa apuntei, e mesmo os avances que a metodoloxía comparatista nos achegou e que leva os escolares a ver que as literaturas, non só a propia, axudan a coñecer outras formas de vivir, pensar, outros procedementos de expresión..., pois así poderanse realizar antoloxías e canons escolares non como bibliotecas senón como mapas ou guías para unha determinada viaxe, como quería Pozuelo Yvancos (2000: 48), para regular o saber e “la competencia que sostiene ese saber”. Guías e mapas que deben conter manifestacións literarias diversas, de tempos distintos e de imaxinarios culturais tamén diferentes.

Posto isso, cabe explicitar, portanto, nossas escolhas. Devemos recordar que a primeira seleção realizada por nós, em um campo maior, foi a de se trabalhar com os subsistemas literários juvenis do Brasil e da Galícia, que durante muito tempo estiveram

à margem das pesquisas referentes aos estudos literários. O reconhecimento desse fenômeno é recente – assunto discutido nos capítulos II e III –, assim como as investigações acerca de uma produção que vem sendo publicada vigorosamente no mercado editorial atual.

Em seguida, nossa intenção era investigar toda a produção narrativa juvenil do período de 2000 a 2012, dos dois âmbitos em foco. No entanto, constatando a exorbitante quantidade de publicações existentes e o tempo estimado para a realização desta tese, concluímos que não seria viável. Desse modo, optamos pelo seguinte recorte: foram selecionadas doze obras brasileiras e doze galegas, de seis escritores de cada âmbito, muito consideradas quanto ao gênero narrativo juvenil do século XXI.

Assim sendo, destacaremos seis importantes vozes contemporâneas de cada localidade, tendo em vista que esse número representa um traço da identidade de um povo (Roig Rechou, 2008a: 13). Esse traço pode ser observado nas postulações de Anne Marie Thiesse (2001: 08) que, dentre outros, são elencados: “ancestrais fundadores, uma história que estabeleça a continuidade da nação através das vicissitudes da história, uma galeria de heróis, uma língua, monumentos culturais e históricos, lugares de memória, uma paisagem típica, um folclore [...]”.

Além disso, todos os autores e autoras eleitos em nosso *corpus* são considerados por nós clássicos contemporâneos – amparados teoricamente pela concepção de clássico de Glifo (1998: 325-326)⁴⁹ e Gomes e Roig (coord., 2007) – devido à qualidade de suas obras, representando uma certa influência em outros escritores, ademais de serem participantes ativos de importantes atividades sociais, políticas e econômicas de seus países. A saber, seguimos estes critérios: 1) ou são escritores e escritoras aclamados pela crítica; 2) ou premiados com galardões, tais como “Prêmio Barco a Vapor da SM Brasil” e “Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil” e outros que serão especificados durante a análise das obras; 3) ou inovadores quanto às temáticas tratadas em suas narrativas e 4) todos os escritores selecionados são reconhecidos pelo público jovem e mesmo pelo adulto, pois quase todas as obras, especialmente as galegas, são também obras de fronteira.

Finalmente, reconhecemos que há uma série de outros autores significativos de cada contexto, mas, retornando às discussões iniciais, sabemos que toda seleção – no

⁴⁹ www.cirp.es/DiTerLi (Última consulta em 30 de dezembro de 2016).

caso das narrativas juvenis de nosso *corpus* – pressupõe a supressão de outras obras, sendo assim, nossas escolhas estão atreladas, sobretudo, aos objetivos pretendidos nesta investigação.

IV.2. A grade de análise

Antes de apresentarmos a grade de análise utilizada para levar a cabo este estudo, a análise literária é um assunto que vem sendo abordado há muito tempo no campo dos estudos literários e são diversos os enfoques a serem encontrados e empregados nas pesquisas dessa área. Para ilustrar essa ideia, podemos mencionar apenas alguns exemplos dessas diferentes perspectivas, a saber: o Formalismo Russo, o Estruturalismo, a Estética da Recepção, os Estudos Pós-Estruturalistas, os Estudos Pós-Colonialistas.

Acreditamos que os dois primeiros vieses supracitados foram fundamentais para a forma como os textos literários são investigados atualmente, no entanto, compreendemos que nenhum desses e de outros enfoques – ainda que saibamos dos conflitos existentes entre eles – se sobreponham uns aos outros, justamente pelo fato de cada um, ao estar contextualizado em um determinado período, observava a literatura por um prisma diferente.

Por essa razão, concordamos com Darío Villanueva (1994a, 1994b) quando trata da interdependência entre as disciplinas – Teoria, Crítica, História e Literatura Comparada –, e dos enfoques assumidos, pois combinam entre si um tratamento analítico, valorativo, sincrônico, diacrônico e comparativo, incluindo, igualmente, a perspectiva da recepção.

Diante disso, em busca não apenas de um rigor metodológico para nosso estudo, mas também da flexibilidade de adaptações quanto à análise das obras selecionadas para a realização desta tese, optamos pelo uso de uma grade elaborada por Ceccantini (2000: 67). Essa grade já foi utilizada em diversas pesquisas acadêmicas – realizadas no Brasil e no exterior – e a sua composição foi resultado do trabalho de muitos anos, isto é, desde as primeiras investigações do estudioso e “fruto de uma intensa preocupação com

a ainda escassa disponibilidade de obras de referência no campo da literatura infantil e juvenil, no Brasil”⁵⁰.

Outra razão pela qual elegemos esse instrumento para nosso trabalho reside no fato da predominância de uma visão mais objetiva diante de impressões, assim como explicitado pelo autor no excerto a seguir:

No trabalho de visada panorâmica com a literatura, é frequente a tentação das generalizações desencadeadas mais pelas marcas profundas deixadas em nosso espírito por uma determinada obra literária (em geral, de melhor qualidade) do que pela realidade de um conjunto de textos estudados. Daí a importância da grade, que possibilita o acesso ao conjunto de dados apreendido segundo um parâmetro comum e um instrumento sistemático de coleta (Ceccantini, 2000: 66-7).

Anterior à constituição da grade atual, o investigador explica em sua tese que o primeiro intento para uma grade de descrição e análise de narrativas juvenis ocorreu entre os anos de 1988 e 1990, em um projeto intitulado “Narrativas juvenis na 7.a e 8.a séries do 1.o Grau: abordagens de leitura e bibliografia comentada”⁵¹, vinculando alguns professores do Departamento de Literatura da UNESP/Assis, alunos de iniciação científica e professores bolsistas da Rede Pública de Ensino.

Segundo Ceccantini (2000: 69), a primeira grade desenvolvida era bem mais simples que a atual, revelando que a primeira funcionou como uma “espécie de piloto” até se chegar à última, que por sua vez é mais ampla e complexa.

Além disso, o estudioso evidencia um vasto aporte teórico utilizado por ele durante o processo de elaboração, dentre as quais apenas algumas serão mencionadas na sequência. No que confere às obras brasileiras, estão: 1) *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa* (1953), de Lenira Fraccaroli; 2) *Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil (1965-1974)*, publicado em 1977 pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil; 3) *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)*, publicado em 1986 e de autoria de Nelly

⁵⁰ Na Introdução de nossa tese, já elencamos as significativas contribuições realizadas por investigadores dos dois contextos enfocados neste trabalho, Brasil e Galícia, no que se refere ao desenvolvimento e à consolidação dos subsistemas literários juvenis brasileiro e galego. Neste capítulo, evidenciamos, sobretudo, o trabalho do professor e investigador brasileiro, por conta da grade elaborada por ele, ferramenta imprescindível para uma análise literária consistente.

⁵¹ Os coordenadores do projeto foram os professores Carlos Erivany Fantinati e Maria Alice de Oliveira Faria.

Novaes Coelho; 4) *Criança – leitura – livro*, de Ruth Wornicov, Elísia Wagner, Moema Russomano e Naiá C. B. Weber, também de 1986; 5) *Guia de leitura para alunos de 1.o e 2.o Graus* (1989), sob a coordenação de Maria da Glória Bordini, publicado pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUC-RS.

No que diz respeito às publicações internacionais, temos: 1) *Daten der englischen und amerikanischen Literatur* (1983), de Wolfgang Karrer e Eberhard Kreutz; 2) os guias de Nancy Larrick: *A parent's guide to children's Reading*, de 1958, *A teacher's guide to children's books*, de 1960.; 3) os manuais da autora Jacqueline Held: *Connaître et choisir les livres pour enfants*, de 1985 e *Guide des livres pour enfants et adolescentes*, de 1987.

Antes de prosseguirmos à apresentação dos campos e às adaptações da grade, cabe ressaltar a flexibilidade e a pluralidade que essa ferramenta de análise pode proporcionar a investigações de natureza distinta. Assim, finalizamos este subtópico com mais uma das justificativas pelas quais optamos por utilizar a grade em nossa tese:

[...] não é demais enfatizar novamente que, embora sua construção tenha se alimentado de todas essas obras de referência, a grade não é um *produto final* a ser aproveitado diretamente numa obra de referência. Nos moldes em que está constituída, pode ser recuperada *parcialmente* para esse tipo de obra, fazendo-se mesmo necessário, talvez, retrabalhar este ou aquele campo para atender a finalidades específicas. O que parece de fato importante é a possibilidade da coleta de dados referentes à descrição e à análise das obras segundo um padrão comum, que permita seu aproveitamento de diferentes maneiras em trabalhos de natureza diversa (Ceccantini, 2000:79).

IV.2.1. A grade-modelo, seus campos e as adaptações

A grade original de análise, elaborada por João Luís Ceccantini e brevemente comentada a seguir, é composta por vinte e seis campos, como podemos verificar no quadro abaixo:

1	OBRA
2	ANO DA 1ª EDIÇÃO
3	GÊNERO
4	RESUMO DA FICÇÃO
5	ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA
6	FINAL DA NARRATIVA
7	PERSONAGENS PRINCIPAIS
8	PERSONAGENS SECUNDÁRIAS
9	TEMPO HISTÓRICO
10	DURAÇÃO DA AÇÃO
11	ESPAÇO MACRO
12	ESPAÇO MICRO
13	VOZ
14	FOCO NARRATIVO
15	LINGUAGEM
16	TEMÁTICA CENTRAL
17	TEMAS COMPLEMENTARES
18	<i>FAMÍLIA</i>
19	<i>ESCOLA</i>
20	<i>LER, ESCREVER, LITERATURA</i>
21	ILUSTRAÇÕES
22	OUTROS
23	COMENTÁRIO CRÍTICO
24	CLASSIFICAÇÃO
25	FAIXA ESCOLAR
26	PRÊMIO(S) RECEBIDO(S)

Com o fim de atender aos objetivos do nosso trabalho, elaboramos algumas adaptações, listadas na sequência:

- Não utilizaremos o segundo campo, “Ano da 1ª edição” da obra, tendo em vista que nosso *corpus* é composto por títulos contemporâneos, sendo assim, a maioria das obras que está sendo manuseada corresponde à primeira edição;

- Acrescentamos um campo intitulado “Dados do autor”, com o propósito de apresentar algumas informações relevantes sobre o(a) escritor(a) e situar melhor cada obra;
- Retiramos o campo “Outros”, uma vez que nossa análise permite inserir informações e comentários pertinentes, não contemplados nos demais tópicos;
- Retiramos o campo “Comentário crítico”, pois, sempre que necessário, retomaremos considerações de trabalhos críticos sobre a obra a ser analisada, faremos a nossa proposta de análise e, por fim, completaremos com comentários ao comparar as narrativas selecionadas a partir de suas temáticas;
- Os campos “Classificação” e “Faixa etária” foram substituídos pelo tópico “Público destinado” – adaptado por Vanessa R. F. da Silva (2016), em sua tese de Doutorado – para atender tanto às obras brasileiras quanto às galegas;
- Por último, o campo “Prêmio(s) recebido(s)”, foi complementado com “Outras indicações”, já que podemos inserir outras formas de recomendações feitas por instituições renomadas, como, por exemplo, o selo Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Explicitadas as adaptações acima, vale destacar ainda que, de modo conjunto – e seguindo os métodos analíticos de estudo de qualquer literatura e com vistas às especificidades da literatura para as primeiras idades – partimos de modelos fundamentados por Tzvetan Todorov (1973, 2008), Algirdas Julius Greimas (1973), Gérard Genette (1982, 1989), Vladimir Propp (1984) e Yves Reuter (2002) para a literatura em geral, quase todos eles referenciados por Darío Villanueva (1994a, 1994b); assim como as especificações oferecidas por Jaime García Padrino (1992, 2001), Blanca-Ana Roig Rechou (1996, 2002, 2013), Teresa Colomer (1998), Gemma Lluch (2003, 2009, 2012), Pedro Cerrillo (2007, 2013), Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1991), João Luís Ceccantini (2000, 2010), Maria Zaira Turchi (2006, 2010), Alice Áurea Penteado Martha (2010, 2014), Vera Teixeira de Aguiar (2010, 2014), dentre outros, para a infantil e juvenil.

Dessa forma, foram atendidas não apenas questões relativas ao conteúdo, à forma e à recepção, mas também estudos de vários autores, incluídos nas obras que a Rede Temática de Investigação “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico

e Iberoamericano” (LIJMI) realizou desde o ano 2005⁵².

Todas estas questões serão comentadas de modo sequenciado, de acordo com os campos da grade, mas sem perder de vista o pressuposto de que, em uma narração, os recursos empregados são plurais e estão conectados entre si, pois todos eles são importantes para constituir a unidade significativa que representa cada uma das obras literárias.

Assim sendo, a grade empregada nesta tese é a seguinte:

1	OBRA
2	DADOS DO AUTOR(A)
3	GÊNERO
4	RESUMO DA FICÇÃO
5	ORGANIZAÇÃO DA NARRATIVA
6	FINAL DA NARRATIVA
7	PERSONAGENS PRINCIPAIS
8	PERSONAGENS SECUNDÁRIAS
9	TEMPO HISTÓRICO
10	DURAÇÃO DA AÇÃO
11	ESPAÇO MACRO
12	ESPAÇO MICRO
13	VOZ
14	FOCO NARRATIVO
15	LINGUAGEM
16	TEMÁTICA CENTRAL
17	TEMAS COMPLEMENTARES
18	<i>FAMÍLIA</i>
19	<i>ESCOLA</i>
20	<i>LER, ESCREVER, LITERATURA</i>
21	ILUSTRAÇÕES
22	PÚBLICO DESTINADO
23	PRÊMIO(S) RECEBIDO(S) E OUTRAS INDICAÇÕES

⁵²Site da Rede Temática: www.usc.es/gl/proxectos/lijmi/ (Última consulta em 30 de dezembro de 2016).

E as obras coordenadas por Roig Rechou da LIJMI estão disponíveis em: www.cervantesvirtual.com/.

Diante do exposto, convém ainda explicar cada componente da grade, que com as adaptações, totalizam vinte e três campos, estruturados por oito unidades maiores.

1) Dados gerais sobre a obra

Campo 1 – Obra

De acordo com a grade original, este campo apresenta a referência completa da obra consultada e analisada, em conformidade com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Trata-se de uma entidade privada e sem fins lucrativos e é responsável pela elaboração das normas brasileiras, realizadas por seus Comitês Brasileiros (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões de Estudo Especiais (ABNT/CEE)⁵³.

No entanto, vale salientar que as normas aplicadas na grade de análise desta tese serão referentes ao Sistema Espanhol, tendo em vista que nossa defesa acontecerá em Santiago de Compostela, Espanha.

Campo 2 – Dados do autor

Este campo visa apresentar alguns dados relevantes sobre a biografia do(a) autor(a), assim como as atividades mais significativas realizadas por eles.

Campo 3 – Gênero

Este campo tem o objetivo de classificar o gênero da narrativa. Como o próprio autor sugere, optou-se pelo termo *narrativa* “em função de que a própria oposição *romance/conto/novela* dá margem a uma série de ambiguidades” (Ceccantini, 2000: 83).

Partindo das observações e constatações de seu próprio *corpus* e fundamentado, especialmente, por duas obras, a saber: *Qu'est-ce qu'un genre littéraire?* (1989), de Jean-Marie Schaeffer, e *Análise e interpretação da obra literária* (1948), de Wolfgang Kayser, Ceccantini criou um sistema de categorias da narrativa.

⁵³ Informações consultadas no site da entidade: <http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt> (Última consulta em 17 de outubro de 2016).

Antes de demonstrar as categorizações elaboradas pelo investigador, vale comentar, ainda que de forma sucinta, as contribuições das duas obras mencionadas. No que se refere ao estudo de Schaeffer, o ato discursivo pode ser visto por meio de dois níveis: o semântico e o sintático. Já dentre às contribuições do estudo de Kayser estão a subdivisão genérica do romance feita pelo teórico alemão: os *romances de ação* ou de *acontecimento*; os *romances de personagem* e os *romances de espaço*.

A partir disso, Ceccantini realizou a classificação da grade segmentada em duas partes: o nível semântico e o nível sintático, como podemos constatar nos quadros que seguem:

Nível semântico:

Narrativa de aventuras	Narrativa policial Narrativa de mistérios Narrativa de cavalaria Narrativa histórica Narrativa de terror Narrativa de ficção científica Narrativa fantástica Narrativa folclórica ou popular
Narrativa de formação	Narrativa psicológica Narrativa de memórias Narrativa sentimental Narrativa fantástica
Narrativa social	Narrativa de crônica urbana Narrativa de crônica rural Narrativa-reportagem Narrativa de geração

Nível sintático:

	Narrativa epistolar Narrativa-diário Narrativa de contos
--	--

2) Fábula/Trama

Campo 4 – Resumo da ficção

Este campo tem o fim de elaborar, de modo sintético, os acontecimentos da história em questão.

Campo 5 – Organização da narrativa

Este campo objetiva apresentar a organização da narrativa considerando dois aspectos: a) *externos*, isto é, número de capítulos ou as partes em que ela tenha sido elaborada e b) *composição ou sintaxe da narrativa*, em outras palavras, a ordem cronológica dos eventos.

Campo 6 – Final da narrativa

Neste campo, é apresentado o final da narrativa, considerando as duas categorias elencadas por Ceccantini: *final aberto* e *final fechado*, além de outros aspectos que sejam significativos para nós.

Campo 7 – Personagens principais

Este campo indica os protagonistas da narrativa e as personagens relevantes para a história. Além disso, ambas também são caracterizadas.

Campo 8 – Personagens secundárias

Este campo aponta as demais personagens da narrativa.

Campo 9 – Tempo histórico

Neste campo, é explicitada a época em que os fatos narrados aconteceram, partindo de dados textuais explícitos e implícitos.

Campo 10 – Duração da ação

Este campo revela a duração da história em dias, meses, anos, dentre outros, que também podem estar de modo explícito ou implícito na obra.

Campo 11 – Espaço macro

O espaço macro é configurado pelo contexto geográfico-físico-social, como um país, um Estado, uma cidade, explicitados ou deduzidos.

Campo 12 – Espaço micro

O espaço micro é aquele em que as personagens transitam no decorrer da história, como, por exemplo, uma casa, um quarto, uma escola, dentre outros.

3) Narração

Campo 13 – Voz

Este campo é responsável por identificar a voz ou as vozes que narram a história.

Campo 14 – Foco narrativo

Neste campo, é identificada a forma pela qual o narrador conta a história, observando tanto a posição ocupada por ele quanto o seu distanciamento em relação ao leitor.

4) Linguagem

Campo 15 – Linguagem

Neste campo, é constatado o estilo linguístico utilizado pelo escritor, além da linguagem empregada pelas personagens da história.

5) Temas gerais e específicos propostos pela obra

Campo 16 – Temática central

Este campo tem o intuito de identificar uma ou mais linhas temáticas principais discutidas na obra, básicas para o estudo comparativo, proposto por este trabalho.

Campo 17 – Temas complementares

O propósito deste campo é elencar e comentar como os demais temas são tratados na narrativa.

6) Temas específicos preestabelecidos e pesquisados na obra

Campo 18 – *Família*

Ceccantini (2000: 101) explica que o tipo de representação familiar presente em obras de literatura infantojuvenil devem ser ressaltadas, pois as origens dessas produções estão estreitamente relacionadas ao modelo de família da burguesia europeia e, sendo assim, tais textos são poderosos instrumentos “de transmissão de seus valores e de sua promoção”. O autor revela também que se valeu do texto *A representação da família* (1985), de Regina Zilberman, para analisar este quesito. A autora categorizou a família em três modos de representações: *eufórico, crítico e emancipatório*.

Outra relevante e atual publicação que aborda as diferentes configurações familiares na atualidade e, em particular, das que aparecem em produções infantis e juvenis contemporâneas é a obra *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil / A família na Literatura para a Infância e Juventude*, coordenada por Mociño González e Teixeira da Silva (2013).

Campo 19 – *Escola*

A escola também importa muito para os estudos de literatura infantojuvenil. Dentre outros motivos, destacamos o fato dessa instituição sempre ter estado a serviço

de publicações para crianças e jovens, sobretudo, no que confere à circulação desses materiais.

Campo 20 – *Ler, escrever, literatura*

Considerando a escolarização da literatura infantojuvenil e o discurso pedagógico exercido por ela e sobre ela durante muito tempo, a presença da leitura, da escrita e das funções da literatura são recorrentes nessas histórias. Além disso, este campo permite tecer comentários acerca das intertextualidades presentes nas narrativas do *corpus* desta tese com obras de literatura universal, ou ainda com as do próprio autor, que vão formando o imaginário do leitor (Roig, 2013: 105).

7) Ilustrações

Campo 21 – Ilustrações

Este campo tem o fim de apresentar alguns dados gerais acerca das ilustrações presentes na obra, tais como: a quantidade de ilustrações presentes; se coloridas ou em branco e preto e as relações entre a linguagem verbal e a não verbal.

8) Diversos

Campo 22 – Público destinado

Neste campo serão observadas as indicações descritas nas obras para o público leitor.

Campo 23 – Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Por fim, este campo apresenta tanto os galardões que a narrativa recebeu quanto outras formas de reconhecimento da obra por instituições renomadas.

IV.3. Análise das obras observando os temas recriados nas vinte e quatro narrativas brasileiras e galegas selecionadas

Na sequência, trataremos das narrativas juvenis submetidas à grade-modelo. Destacamos que as análises das obras selecionadas são de nossa autoria, mas também nos valem de estudos prévios sobre esses títulos. Dentre alguns estudiosos do âmbito brasileiro, enumeramos alguns trabalhos de Alice Áurea Penteado Martha (2010, 2011, 2014), Rosa Maria Graciotto Silva (2010), Natália Esteves (2011), Vera Teixeira de Aguiar (2010, 2014), Silvana Augusta Barbosa Carrijo (2014) e Vanessa Regina Ferreira da Silva (2016).

Já entre os investigadores do âmbito galego, ressaltamos os estudos realizados a partir do projeto “Informes de Literatura” (Roig Rechou, 1996-2015), posto que se trata de um observatório com o fim de coletar e descrever quase tudo o que se publica sobre literatura galega na Galícia e fora dela, por isso é uma fonte básica para saber como foram consideradas as obras da seleção por distintos estudiosos.

Por fim, vale acrescentar que a sequência das análises está organizada a partir dois elementos: I) em ordem alfabética, considerando o sobrenome dos escritores e II) em ordem cronológica, considerando o ano de publicação das obras. E, finalmente, quando nos depararmos com obras de um mesmo autor, utilizamos novamente a ordem alfabética, partindo do título do livro.

IV.3.1. Análise das narrativas juvenis brasileiras

IV.3.1.1. *Alice no espelho*, de Laura Bergallo

1. Obra

Bergallo, Laura (2005), *Alice no espelho*, ilust. Edith Derdyk, São Paulo: Edições SM, col. Muriqui, a partir de 12/13 anos, 174 pp. (ISBN: 978- 85-7675-009-3).

2. Dados do autor(a)

Laura Bergallo (1958) nasceu no Rio de Janeiro e é escritora para jovens leitores, jornalista, publicitária e editora de publicações científicas. A autora tem vinte e três livros publicados e alguns traduzidos em outras línguas. Algumas obras juvenis de Bergallo receberam diversos prêmios, como, por exemplo: *A Criatura* conquistou o Prêmio Adolfo Aizen/2006, da União Brasileira de Escritores, como melhor livro juvenil de 2004/2005; *Operação Buraco de Minhoca* foi selecionada pelo Programa Mais Cultura, do Governo Federal e da Biblioteca Nacional, para distribuição em bibliotecas e pontos de leitura brasileiros, e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2011 (PNBE 2011), para a distribuição em escolas federais, estaduais e municipais de todo o país; sua obra *O Fazedor de Borboletas* foi escolhida para a Bologna's Children Book Fair, de 2014, para mencionar apenas algumas premiações⁵⁴.

3. Gênero

Partindo do quadro elaborado por Ceccantini (2000: 83), *Alice no espelho*, de Bergallo, pode ser classificada como Narrativa de aventuras: narrativa psicológica, pois segundo Martha (2011: 03), “a narrativa relata o desabrochar sentimental, a aprendizagem humana da protagonista, Alice, jovem que busca o conhecimento de si mesma e dos outros, participando gradativamente da aventura da existência”.

Por meio disso, notamos o conflito existencial que a personagem vivencia, sobretudo, por meio da visão que a garota tem de si mesma: “[...] Olhava para o espelho e via que ainda estava gorda. Muito gorda, aliás” (p. 21). E a real versão dela no espelho, mencionada pelo narrador:

Depois se examina no espelho em frente à cama. A imagem da menina esquelética que a olha do outro lado do vidro parece totalmente irreal. Alice se vê gorda e feia – impossível ser amada por um cara como o Tiago, impossível ser feliz como a Mirna Lee (p. 43).

⁵⁴ Os dados acima foram consultados no site da autora: <http://www.laurabergallo.com.br/autora.asp> (Última consulta em 26 de outubro de 2016).

Dessa forma, Alice percorre uma jornada de autoconhecimento, explicitada, sobretudo, na segunda parte da narrativa, quando se depara com seu avesso, Ecila, passagem esta que será comentada mais adiante.

4. Resumo da ficção

Alice é uma adolescente que vive com sua mãe e sua avó, pois quando era pequena, seu pai foi embora de casa. Para Alice, sua casa era bem melhor com o pai, já que ela tinha inúmeras memórias das histórias contadas por ele, como as de Lewis Carroll⁵⁵. O fato de o pai ter deixado a casa nunca fora bem explicado à menina, que, por um lado, sentia-se muito triste com a situação, mas, por outro pensava: “se o pai quisesse vê-la ou falar com ela, teria um jeito qualquer, parecia óbvio” (p. 16). Já a mãe da jovem estava sempre ocupada cuidando de sua própria aparência. Assim, Alice passava muito tempo sozinha, olhando-se no espelho e muito insatisfeita com a imagem nele refletida: mesmo sendo uma garota muito magra, enxergava-se gorda e feia.

Sua referência de beleza era a modelo Mirna Lee, pois a adolescente acreditava que felicidade era ser como as *top models*: “Alice continua a virar as páginas de *Beleza e Leveza*⁵⁶ com gestos automáticos. [...] Ela percorre as páginas coloridas e admira as *top models*: todas lindas, jovens e magras. Felizes, portanto” (p. 20).

Dessa forma, Alice começou, aos poucos, a desenvolver uma série de hábitos que a prejudicaram severamente, dentre eles, estão: não fazer as refeições corretamente, inventando uma desculpa: “comi uns sanduíches, já disse vó” (p. 20); induzir o vômito após as refeições, pois “Sente-se limpa e aliviada” (p. 26) e exagerar nas atividades físicas.

A situação é agravada quando Alice desmaia e fica semiconsciente no chão. Mesmo após as orientações do médico, a jovem continua com o mesmo comportamento até sofrer um segundo desmaio, muito mais grave que o anterior, permanecendo em um estado de coma. Esse evento leva Alice, de modo fantasioso, a atravessar o espelho e a encontrar seu outro “eu”, Ecila, uma garota gorda e feliz.

⁵⁵ Pseudônimo do escritor britânico Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898).

⁵⁶ Trata-se de uma revista fictícia.

O outro lado do espelho não era tão diferente do mundo de Alice, pois quando completavam dezesseis anos, as pessoas deveriam passar por uma transformação, isto é, escolher um modelo de seu gosto, com o fim de ser jovem para sempre. Ecila tentava resistir a essa mudança, mas foi convencida por seus familiares. Após a cirurgia ficou muito bonita e, partir disso, Alice começou a reavaliar sua própria vida.

Finalmente, após as aventuras e reflexões proporcionadas pelo outro lado do espelho, Alice, no hospital, compreendeu que estava doente e que precisava da ajuda de profissionais para poder ser curada.

5. Organização da narrativa

A narrativa é organizada em vinte e sete capítulos, dentre os quais todos são intitulados. Ademais, em cada um deles há uma ilustração relacionada aos fatos que estão sendo desenrolados na vida da protagonista. Os textos não verbais também dialogam com as obras *Alice no país das maravilhas* (1865) e *Alice através do espelho* (1871), histórias essas que são constantemente rememoradas em muitas passagens da narrativa.

A obra de Bergallo apresenta alguns paratextos que confirmam o objetivo da Coleção Muriqui. Após o término da narrativa, há um “Epílogo”, em que Alice assume a voz e conta, de modo objetivo e consciente, sua trajetória com os transtornos alimentares; “Uma conversa final”, comentando que o caso de Alice representa o de muitas meninas que vivem em busca do corpo perfeito, influenciadas, muitas vezes, pelos padrões de beleza socialmente construídos; e por fim, “Quer saber?”, apresenta uma série de informações e curiosidades sobre bulimia, anorexia e padrões de beleza.

Com isso, mostramos a importância dos paratextos para a compreensão global da obra, visto que são oferecidas ao receptor informações relevantes, que podem ser contrastadas e complementadas a partir dos eventos fictícios.

No que diz respeito à ordem cronológica da narrativa, observamos uma sequência lógica quanto aos fatos narrados, mas há um rompimento quando Alice está hospitalizada e, assim como a Alice de Carrol, a protagonista da obra de Bergallo adentra o mundo do espelho. Este acontecimento *nonsense* compreende desde o “capítulo nove, intitulado ‘Do lado de lá’, ao capítulo vinte e seis, intitulado ‘Em nome

da promessa' ” (Carrijo, 2014: 52). Por fim, no último capítulo, “Pedindo ajuda”, a narrativa retoma a lógica, mostrando Alice ciente de seus problemas.

6. Final da narrativa

O desfecho da narrativa mostra Alice um pouco confusa, porém mais consciente tanto de suas enfermidades quanto dos anúncios midiáticos sobre os milagrosos programas de emagrecimento, ou, em outras palavras, a protagonista reconhece os padrões de beleza socialmente construídos e veiculados pela mídia.

Desse modo, o final da história é aberto, sugerindo uma visão mais positiva dos fatos, já que a personagem principal inicia seu processo de transformação, com o intuito de recomeçar sua vida, pois como explica Martha (2011: 04): “É justamente nesse confronto entre o eu e seu avesso que a garota recupera a lucidez, aceitando sua condição doentia”. Ou ainda, como demonstra o próprio discurso da jovem:

- Quer dizer...tem uma coisa que eu sei, sim.
- O que é?
- Sei que estou precisando de ajuda. Quero parar de sentir raiva do meu corpo, mas não sei como. Eu não controlo a coisa, você entende? E não quero morrer disso. A outra não fala nada. Apenas chega perto da amiga e segura sua mão (p. 152).

Por fim, convém destacar a representatividade do espelho na narrativa, não apenas por ser rememorado pela obra de Lewis Carrol, mas também por sua simbologia: “¿Qué refleja el espejo? La verdad, la sinceridad, el contenido del corazón y de la conciencia” (Chevalier e Gheerbrant, 1986: 474). Ora, se o espelho, dentre tantos outros sentidos, reflete a verdade e a consciência, podemos supor que, após retornar do mundo de Ecila, Alice amadurece, compreendendo sua atual situação e buscando um novo caminho para a sua vida.

7. Personagens principais

Alice, a protagonista da narrativa, é uma adolescente de quinze anos que sonha em ser linda com as modelos das revistas, mas por conta desse desejo, desenvolve dois transtornos alimentares no decorrer do conflito dramático: a bulimia e a anorexia. Como a própria narração sugere, a visão de Alice sobre os fatos é muito importante: “É que

nem sempre sou eu quem decide o que vai ser dito a seguir. O que Alice pensa conta muito, já que ela é a personagem principal” (p. 16).

Interessante é mencionar que, Alice é uma personagem redonda, dada a sua complexidade (Brait: 2004: 40), e não plana, pois sua conduta apresenta transformações no decorrer da narrativa, isto é, a adolescente passa de uma garota que consome vorazmente produtos midiáticos a respeito de beleza, para uma menina consciente dos problemas com seu corpo.

Já a avó de Alice e a melhor amiga Isabela também estão entre as personagens principais por um motivo em comum: as duas, cada uma ao seu modo, percebem que a garota está doente e desejam ajudá-la, como ilustram os discursos da avó e de Isabela, respectivamente: “ – Não acha que chega de dieta, Alice? Você já emagreceu um bocado” (p. 21) e “– Vem cá, Alice, você está doente? [...] – Então você precisa ir ao médico, né? Tá parecendo meio fraquinha” (p. 31).

E Ecila, a “outra” Alice que vive depois do espelho. A garota é caracterizada como gorda e alegre, mas teme o fato de que, quando completar seus dezesseis anos – assim como todos os moradores do outro lado do espelho – será submetida à transformação, procedimento que tem o intuito de deixar as pessoas jovens e bonitas “para sempre”. Como explica Martha (2011: 04), quando Alice é transportada pelo processo de *nonsense*: “vê refletida a imagem que seu olhar doente elabora de si mesma, a gorda Ecila, seu avesso”.

Portanto, Ecila também é uma personagem complexa, já que, de início, não pretende fazer a transformação, luta por seus ideais, no entanto, acaba cedendo aos desejos de seus familiares. Após a cirurgia, Ecila é uma nova garota: magra e linda. Os excertos a seguir demonstram o posicionamento da garota antes e depois da transformação:

– E daí? Na verdade, não é isso o que importa para *elas*. O que importa mesmo é que todo mundo fique igual. Não querem gente diferente, não querem gente que *pense* diferente. [...]

– Alteram os nossos genes – fala a gorda para Alice, com expressão horrorizada. – Viramos uma espécie de... gente transgênica. E a violência não para por aí: cortam, repuxam, sugam e costuram a gente toda, até ficar igual ao modelo escolhido (p. 76-7).

– Já em casa, Ecila não para de se olhar no espelho. [...]

- Tem certeza de que gostou, Ecila? – pergunta Alice, intrigada. – Você nem queria fazer...
- Não sei onde eu estava com a cabeça – responde a outra, alisando a pele macia do próprio braço. – Como é que eu podia querer ser velha e feia? (p. 141)

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias dessa narrativa são: a mãe de Alice, Elisa, uma mulher muito bonita, magra e seu tempo é dividido entre aulas de aeróbica e dietas alimentares: “[...] desde sempre muito ocupada em malhar na academia, comendo duas folhas de alface e duas rodela de tomate na hora do almoço. De sobremesa, um iogurte *light*” (p. 10).

O pai de Alice, que não vive com a garota, pois tem outra família, é uma figura importante para a adolescente, em especial, por conta da leitura e das lembranças que Alice tinha das histórias de Carrol: “– Você sabe por que se chama Alice? – pergunta uma vez e responde antes que ela pudesse falar: – Por causa da Alice, ora. A do país das maravilhas” (p. 11).

O doutor Anselmo é um senhor grisalho, sério, clínico da família e esclarece à protagonista o que está acontecendo com o corpo dela. Ele também a orientará quanto ao tratamento para o seu caso.

Vale destacar que, antes de aparecer a figura do profissional, os nomes dos transtornos alimentares que Alice desenvolveu não haviam sido mencionados, reforçando o papel do médico no tocante às orientações:

- Inicialmente, Alice está muito abaixo do peso. Uma moça de um metro e sessenta e cinco, como ela, não pode pesar apenas quarenta e dois quilos.
- Alice não se contém:
- Eu não acho que estou magra.
- Pois é minha querida. Aí é que está o problema. Tudo indica que você tem uma doença chamada anorexia nervosa. [...]
- Trata-se de uma doença que hoje em dia afeta muitos jovens, e até rapazes, e que faz a pessoa se ver gorda mesmo quando está muito magra. Ela então faz dietas insensatas, exagera nos exercícios físicos e, em alguns casos que chamamos de bulimia, tem episódios de compulsão alimentar, quando come enormes quantidades de comida de uma só vez e depois, sentindo-se culpada, provoca vômitos.
- Mas eu não tenho nada disso, doutor Anselmo. Meu único problema é a menstruação, que está atrasada.
- A amenorreia, ou ausência de menstruação, é um dos sintomas tanto da anorexia como da bulimia nervosa. Mas olhe, não se preocupe, vou encaminhar você a um amigo meu, psiquiatra muito competente. Ele vai cuidar bem disso (p. 37-8).

Quando Alice estava em coma, ela também conheceu o pai de Ecila, alguém que fez a transformação, mas em determinado momento parou de fazer as conservações periódicas. A consequência dessa ação foi o envelhecimento e ele passou a viver em uma espécie de zona de exílio. O pai de Ecila compreendeu que a modificação transformava não apenas a aparência, mas também o modo de pensar das pessoas: – “Ele não se enquadra, não pensa da mesma maneira que todo mundo. Então quis arrumar um caminho diferente para a própria vida. E isso ninguém aceitou” (p. 69).

Por fim, os demais familiares de Ecila: a mãe, a tia e os tios, todos já haviam se submetido ao procedimento cirúrgico citado, portanto, eram iguais aos modelos escolhidos por eles. Assim, seus posicionamentos eram similares e em favor da transformação:

– Minha filha, não ouça o que ela diz. É claro que não está falando sério. Talvez esteja apenas com medo, mas a transformação não dói nada. A gente passa o tempo todo dormindo, nem vê as cirurgias que fazem. Quando acorda, está maravilhosa. E aí é só tomar os remédios e fazer a conservação nas épocas certas. Ser jovem e bela para sempre, será que não vale o pequeno sacrifício? (p. 76).

9. Tempo histórico

No que diz respeito ao tempo cronológico, não há delimitações explícitas sobre ele, no entanto, ao considerarmos as informações presentes no paratexto “Quer saber?”, o qual explica que o *boom* do culto ao corpo ocorreu a partir da década de 80, podemos inferir que a história poderia ter se passado a partir dos anos 80 em diante.

Ademais, como uma narrativa de linha psicológica, Benedito Nunes (1995: 18) comenta que “a experiência da sucessão dos nossos estados internos leva-nos ao conceito de tempo psicológico ou de tempo vivido, também chamado de duração interior”. Desse modo, em *Alice no espelho*, além de uma demarcação cronológica dedutiva, observamos o tempo psicológico em alguns momentos da narrativa, como, por exemplo:

a) quando Alice está lendo as revistas ou assistindo aos programas sobre a vida das modelos:

Uma pilha de revista de papel brilhante, muito coloridas, está espalhada sobre o lençol. Na capa de uma delas, uma garota de olhos apertados (parecendo que se esforça para enxergar melhor) envolve com seus braços compridos um enorme

ramo de flores. [...] Um pouco abaixo do nome da revista (*Beleza e Leveza*), a explicação que procuramos em forma de manchete: “A deusa Mirna Lee dá a receita do sucesso”. Então já sabemos: Mirna Lee é uma deusa. E não apenas isso - é uma deusa de sucesso. Alice se senta na cama com ar completamente desanimado e começa a folhear *Beleza e Leveza* (p. 19).

b) após a compulsão alimentar e o vômito, quando Alice está muito debilitada:

Apoia as mãos no chão e tenta levantar. Não é fácil, mas ela continua tentando. Sente a fofura do tapete sob o corpo, ergue o tronco e vê a névoa se desmanchando lentamente. Agora começa a se lembrar do potão de sorvete e dos vômitos. Quanto tempo terá passado? [...] Precisa levantar para limpar o banheiro emporcalhado, mas com que força? (p. 51)

c) e quando Alice adentra o mundo de Ecila:

‘Estou presa aqui dentro’, pensa ela, um pouco aflita, ‘mas pelo menos aqui ninguém vai poder me alcançar para me forçar a nada’. Dá um tempo na confusão dos pensamentos e olha em volta com curiosidade. O outro lado do espelho é bem parecido com o seu próprio quarto. Mas por onde anda a garota balofa que estava lá dentro? (p. 52-3)

10. Duração da ação

Esta informação também não aparece de modo explícito na obra, mas podemos inferir que há na narrativa tanto uma ação externa quanto uma interna. Além disso, tais ações estão relacionadas aos comentários supracitados no campo de análise acima e podem ser exemplificadas pelos fragmentos abaixo:

a) Ação externa:

As duas sobem nas bicicletas e começam a acompanhar os movimentos comandados pela professora, no ritmo animado da música. A gente vê que Alice está cansada, a cara toda vermelha, às vezes parece que não aguenta mais. Mas vai firme até o fim. Depois, seguem juntas para o chuveiro (p. 29).

b) Ação interna:

[...] Depois se examina no espelho em frente à cama. A imagem da menina esquelética que a olha do outro lado do vidro parece totalmente irreal. Alice se vê gorda e feia – impossível ser amada por um cara como o Tiago, impossível ser feliz como Mirna Lee (p. 43).

11. Espaço macro

O espaço macro também não é definido na história, mas podemos supor que Alice vive em uma cidade, pois a narrativa oferece algumas características de centros urbanos, tais como, a academia que a garota frequenta e o hospital.

12. Espaço micro

Elencamos três espaços significativos a partir dessa obra: o primeiro, a casa de Alice, mais especificamente seu quarto e seu banheiro, o universo particular da adolescente, lugar em que seus problemas ficam, durante um tempo, silenciados; o segundo, por sua vez é o hospital, já que a protagonista foi internada duas vezes em função dos desmaios que teve e o terceiro, um mundo fantasioso em que vive Ecila, pois lá a ditadura da beleza é vista por uma perspectiva mais extrema, ou, como revela a própria Alice: “ – É, a gorda tinha razão...O mundo aqui não é tão diferente do dela...” (p. 153).

13. Voz

Segundo Carrijo (2014: 54), dentre outras características, a presença de uma primeira pessoa do plural referenda “a presença do leitor como um coautor dos fatos narrados e dessacralizam a figura do narrador e da autora como seres todo-poderosos, de exclusivo poder discursivo”, como ilustra o trecho que segue: “Deixamos as duas na mesa convencendo-se de que está tudo normal e vamos até o banheiro dar uma espiada em Alice.” (p. 25-6).

Além disso, precisamos recordar dos discursos diretos das personagens da narrativa, tais como a própria Alice, sua mãe, sua avó, seu pai, o doutor Anselmo, a amiga Isabela, Ecila e as pessoas do mundo dessa última.

14. Foco narrativo

Observamos a presença de um narrador onisciente intruso, tendo em vista que ele sabe tudo sobre Alice, aliás, emitindo opiniões sobre alguns assuntos:

O espelho [...] não parece concordar, mas geralmente (como sabemos) espelhos não têm direito a opinião própria. A imagem que ele reflete é de uma garota magricela, quase sem bunda, os peitos pequeninos e os cabelos compridos e lisos, que reclama: – Linda mesmo é a Mirna Lee... Mas nunca vou parecer como ela (p. 16-7).

15. Linguagem

A linguagem que predomina na obra é a coloquial, que para Carrijo (2014: 54), “assegura à narrativa de Bergallo uma das propriedades necessárias para a boa obra juvenil”, isto é, a identificação com o leitor. A própria utilização da gíria, como no trecho: “– Caraca, é mesmo! Não tinha me lembrado da moto! ” (p. 109), também legitima essa proximidade com o receptor.

Ademais, como também já explicou Esteves (2011: 60), o estilo da autora demonstra uma grande sensibilidade ao tocar em assuntos tão polêmicos, como os retratados em *Alice no espelho*.

16. Temática central

O tema principal dessa obra é a ditadura da beleza, responsável por causar os transtornos alimentares (anorexia e bulimia) na protagonista. Como já comentamos em outros campos dessa análise, temas complexos como os presentes em *Alice no espelho* são tratados com muita sensibilidade e quando necessitam ser explicados, aparecem na voz de uma autoridade, isto é, por meio do discurso do doutor Alselmo, que nomeia e explica os distúrbios pelos quais Alice está passando – como já explanamos no campo de número oito, intitulado “Personagens secundárias”.

Quanto aos sintomas dos transtornos alimentares desenvolvidos por Alice, são marcados em diversos momentos da narrativa, como demonstra o excerto abaixo:

Então começa a devorar o pudim inteiro em enormes colheradas, sentindo a calda espessa escorrer pelos cantos da boca. [...] O prato vazio em cima da mesa e Alice sentada no chão, com a cara toda suja de calda e molhada de choro. Mas trata-se de uma cena rápida, porque logo passamos para o próximo ato: Alice se levanta apressada e corre para o banheiro, sem nem ao menos fechar a porta. Abre a tampa do vaso e enfia os dedos bem fundo na garganta. As unhas arranham por onde passam, mas o resultado acontece rápido. O vômito salta súbito do estômago, espalhando pedaços de pudim e mau cheiro sem a menor cerimônia. O que importa

é que Alice fica livre daquela sujeira toda. Ofegante, se apoia na parede e experimenta uma deliciosa sensação de leveza (p. 32-3).

Além disso, observamos as “distorções” provocadas pela anorexia: “Dá uma olhadinha no espelho e faz uma careta horrível: está gorda, gorda, gorda! Pega no armário a escova de dentes” (p. 26).

E assim, a vida de Alice – antes de ter consciência de seus problemas – é resumida pelas seguintes etapas: a garota lê as revistas de modas; olha-se no espelho e não gosta de sua aparência, por não corresponder ao padrão da moda; não se alimenta e faz uma quantidade excessiva de exercícios; apresenta momentos de compulsão alimentar; sente-se culpada e, por fim, como forma de alívio, vomita tudo o que foi ingerido.

17. Temas complementares

Dentre os temas complementares da narrativa em questão, podemos mencionar os seguintes: conflitos familiares, consumismo e busca da beleza – esse último em razão dos padrões estéticos socialmente construídos, a ditadura da beleza, explicitada no campo anterior .

O primeiro deles aparece no início da narrativa, quando já sabemos que os pais de Alice não vivem mais juntos e que a garota sente muita falta dele, como será abordado no campo de análise seguinte: “Família”.

O consumismo e a busca da beleza aparecem relacionados na obra de Bergallo, uma vez que Alice entende por beleza aquilo que consome por meio de revistas, de programas televisivos, de dietas e da academia. Dessa forma, para Alice, ser bela é corresponder aos padrões estéticos das *top models*, como bem exemplifica a seguinte passagem:

Depois de ter trocado de canal algumas vezes, deitada na cama com o controle remoto na mão, Alice se interessa pela reportagem sobre o *Moda Show*. Alex Bianco não deixa por menos: suas criações valorizam a silhueta longilínea e exigem o corpo perfeito. Afinal, só uma barriga-tábua resiste à transparência de seus vestidos vaporosos, desestruturados de alto a baixo, que revelam o corpo sem meias palavras. Alice sente uma dorzinha no estômago. Ajeita melhor o travesseiro e aumenta um pouco o volume. Na tela, duas *top models*, numa parada estratégica, mostram o umbigo e quase tudo abaixo dele (p. 47-8).

18. *Família*

A família de Alice é configurada por ela, sua mãe e sua avó. Seu pai deixou a casa quando a garota tinha oito anos e o motivo não é apresentado na história. Ele tem outra família, diferentemente de Elisa, a mãe de Alice, que não teve outro companheiro.

A presença física do pai ocorre apenas no final da narrativa, no hospital, quando visita a filha e, nesse momento, algumas questões do passado vêm à tona: quando o pai de Alice telefonava, tanto a mãe quanto a avô da menina não diziam a ela.

Assim, o conflito existente entre eles – pai, mãe e avó – ainda prevalece, mas há promessas por parte dele de que estará mais presente na vida de Alice.

19. *Escola*

Não há menção sobre a escola nessa narrativa, mas pela faixa etária da garota: “Agora, Alice já tem quinze anos e há muito tempo não vê o pai” (p. 14), ela ainda deve frequentar, possivelmente, a série final do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

A nosso ver, como a narrativa trata do universo íntimo da protagonista, o lar, em especial, o quarto de Alice, é o espaço mais significativo, pois é nele que todas as dores e as angústias dela são materializadas em forma dos distúrbios que desenvolve.

20. *Ler, escrever, literatura*

A leitura e a literatura estão muito presentes nessa obra. O pai de Alice (assim como o de Ecila) é um grande leitor e mediador de leitura, pois a protagonista lembra, em muitos momentos da narrativa, trechos de histórias de Lewis Carrol contadas pelo seu pai, que dialogam com a vida da protagonista:

A Rainha de Copas fez várias tortas,
Todas numa só fornada.
O Valete de Copas furtou as tortas
E não deixou sobrar nada! (p. 32)

Desse modo, concordamos com Martha (2010b: 138) quando comenta a importância e a recorrências dos mediadores de leitura em narrativas juvenis contemporâneas: “A presença de um mediador de leituras, pais, professores ou mesmo

um amigo, elemento fundamental na adolescência, é significativa nas narrativas em questão”.

Finalizamos esse campo de análise com outra pertinente citação de Martha (2012: 282-3) acerca dos intertextos presente na obra de Bergallo:

Ancorada no pressuposto de que a literatura, como uma das formas de consciência social, reflete, transfigura e, ao mesmo tempo, propõe discussões sobre o mundo e sobre experiências humanas, esta leitura da obra de Bergallo considera o processo de reflexão especular, empreendido por Alice, responsável pelo *nonsense* na construção do mundo narrado, em íntima conexão com *Alice através do espelho* (1872), de Lewis Carroll, criação que tem suscitado releituras por todo mundo ocidental, desde simples alusões a referências explícitas e intertextos refinados.

21. Ilustrações

As ilustrações dessa obra, feitas por Edith Derdyk, são pequenas, em preto e branco e dialogam, durante toda a narrativa, com as aventuras da Alice, de Lewis Carroll. Além disso, Esteves (2011: 67) acrescenta que “[...] a ilustradora apresentou aos leitores imagens nas quais se misturam as dúvidas e incertezas dos jovens [...]”.

22. Público destinado

A obra não apresenta indicação de idade, mas sim o selo da Coleção Muriqui, que por si só direciona a obra para adolescentes, a partir de doze anos. Um dos objetivos dessa coleção, elaborada pela editora SM, é levar ao leitor em formação temáticas que necessitam ser discutidas, sem tabus⁵⁷.

Além disso, outro dado confirma o fato de a obra ser destinada ao público jovem, a saber, a ficha catalográfica do livro, que apresenta as seguintes indicações: “Literatura infantojuvenil” e “Literatura juvenil”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

⁵⁷ Informações disponíveis no link a seguir: http://www.edicoessm.com.br/download/?p=sm_resources_center/guiasleitura/275_Guia_de_leitura_Alice_no_espelho.pdf (Última consulta em 30 de outubro de 2016).

Alice no espelho “recebeu o Prêmio Jabuti de 2007, na categoria Literatura Juvenil, premiação concedida pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e foi selecionada para o Catálogo FNLIJ da 44th Bologna Children’s Book Fair” (Martha, 2012: 282). Em se tratando da maior premiação literária do Brasil, além das características elencadas em nossa análise, estamos, certamente, diante de um trabalho com alta qualidade estética.

IV.3.1.2. *Supernerd – A saga dantesca*, de Laura Bergallo

1. Obra

Bergallo, Laura (2009), *Supernerd – A saga dantesca*, ilust. Maurício Paraguaçu e Dave Santana, São Paulo: DCL, 176 pp. (ISBN: 978-85-368-1711-8).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais relevantes a respeito da escritora já foram apresentadas na análise da obra *Alice no espelho*.

3. Gênero

Podemos classificar *Supernerd – A saga dantesca* como uma Narrativa de aventuras: narrativa de ficção científica, pois o texto apresenta algumas relações entre a ciência/tecnologia e os indivíduos, em particular, a respeito de uma nova invenção que será testada no protagonista da narrativa. Além disso, ela também apresenta traços da Narrativa de formação: narrativa psicológica, tendo em vista os conflitos vivenciados por Bruno.

4. Resumo da ficção

Bruno é um adolescente de quinze anos aficionado por *videogames*. Um dia, em uma *lan house*, o garoto estava jogando e, ao perder uma partida, teve uma reação agressiva diante do computador: “Uma raiva enorme toma o lugar da adrenalina. Bruno

levanta de um salto, arranca os fones do ouvido feito louco e começa a socar o monitor, totalmente descontrolado” (p. 10).

Mesmo algumas pessoas tentando ajudá-lo, Bruno já havia quebrado todos os equipamentos que estava utilizando. O adolescente tinha um temperamento nervoso, mas a raiz do problema poderia estar em um conflito familiar: “[...] o jogo de empurra entre seu pai e sua mãe, cada um mais preocupado com a própria vida, o(a) namorado(a), interesses pessoais e viagens, tratando o único filho como uma pedra no sapato” (p. 12).

Retornando à *lan louse*, o gerente do lugar revelou ao menino que ele só sairia dali após pagar o prejuízo que causou. Nesse momento, entrou no estabelecimento um senhor baixo e de meia-idade, que pagou os danos causados pelo adolescente. Na sequência, os dois foram a uma lanchonete conversar sobre o ocorrido e o médico explicou a Bruno que precisava de um *nerd* para uma pesquisa sobre “novas tecnologias capazes de expandir os sentidos e as capacidades do corpo humano” (p. 18).

Bruno aceitou a proposta e, para tanto, dirigiu-se, com o Dr. Nereu, a um lugar afastado da cidade, uma espécie de laboratório secreto. O médico e sua ajudante, a *fraülein*⁵⁸ Frida, auxiliaram o garoto nas etapas do experimento, cujo objetivo era a “fabricação” de um *supernerd*.

Após a primeira cirurgia para a introdução de *chips*, Bruno ficou com uma supervisão e uma superaudição, e começou a jogar as primeiras fases de um *videogame*, baseado no famoso poema do século XVI, *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. O garoto-cobaia era monitorado, diariamente, durante os Nove Círculos do Inferno de Dante, representados em dez fases do jogo em questão.

Bruno jogava muito bem, mas temia o fato de que, quanto mais avançava nas fases do jogo, mais próximo ele estaria do experimento final, ou seja, da inserção de um *chip* em seu cérebro. Valendo-se de seus novos poderes, ele obteve ajuda de pessoas e de seres que viviam na floresta, tais como Nhô Jucá, a bruxa Laura, dentre outros.

Quando Bruno conseguiu escapar das mãos do Dr. Nereu e de *fraülein* Frida, ele precisou lidar com seu ceticismo, já que o eremita Nhô Jucá e Luara conseguiram ajudá-lo graças aos gnomos, às ondinas elementais, às salamandras, aos silfos e outros seres que Bruno não acreditava que existiam. Após uma exaustiva perseguição, Bruno

⁵⁸ Na língua alemã, *fraülein* significa senhorita. A própria narrativa insere essa informação ao leitor.

despertou em um lugar desconhecido, um hospital, e o Dr. Nereu havia inventado uma história aos pais do adolescente, a de que Bruno teria ido viajar uns dias com a namorada dele, Luara.

A narrativa só chega ao fim quando Bruno denuncia o Dr. Nereu e retorna à floresta para procurar Luara, que estava desaparecida. O garoto contou novamente com a ajuda do senhor Jucá e, chegando ao laboratório, encontraram Frida incendiando o local. Bruno, tal e qual no Inferno do jogo virtual, conseguiu enfrentar os desafios e salvar a garota. Finalmente, os criminosos foram presos, a empresa responsável pela pesquisa precisou pagar os prejuízos do incêndio e Bruno e Luara ficaram juntos.

5. Organização da narrativa

Supernerd – A saga dantesca é dividida em vinte e sete capítulos, todos eles com títulos. A obra também conta com um pequeno paratexto, inserido na última página do livro, intitulado “ A autora”. Esse texto não apresenta apenas a biografia de Laura Bergallo, mas também algumas explicações e relações valiosas da autora com a narrativa em questão, como, por exemplo, quando esclarece o fato de rememorar a épica de Dante Alighieri:

Adorei escrever *Supernerd* – A saga dantesca. O tema não poderia ser mais divertido: um fantástico *videogame* inspirado no “Inferno”, de Dante Alighieri, inserido numa história de opostos que se atraem e se harmonizam, tendo como pano de fundo um aventura com toques de romance e ficção científica. Uma curiosidade: em fevereiro de 2009, quando o livro já estava escrito há algum tempo, a multinacional de games Eletronic Arts anunciou ao mundo o próximo lançamento de seu *videogame*: “Dante’s Inferno” [...] Tive a ideia de escrever este livro em janeiro de 2008, quando me dei conta de que o poema épico do napolitano Dante Alighieri, embora escrito no século XIV, tem uma estrutura incrivelmente semelhante à dos *videogames* modernos. Parece que não fui só eu...(p. 176)

Dessa forma, do capítulo oito ao dezoito da obra, Bruno joga o *videogame* Dantesco e consegue – com muito entusiasmo, esforço e com o auxílio de seus novos poderes – vencer o jogo, passando por todas as dez fases, isto é, os Nove Círculos do Inferno de Dante.

Por fim, notamos que o livro estabelece uma ordem lógica dos fatos, mas em muitas passagens utiliza o *flashback* como uma estratégia para explicar ao receptor alguma situação que não esteja explícita, a saber, quando o narrador esclarece o real

motivo do ataque de raiva de Bruno na *lan house*: “o jogo de empurra entre seu pai e sua mãe” (p. 12), para saber quem não ficaria com o filho, pois sempre estavam muitos ocupados com seus afazeres pessoais.

6. Final da narrativa

A narrativa de Bergallo apresenta um final feliz – como a própria escolha lexical do texto, revestida por uma metáfora e pela intertextualidade com a obra italiana já citada – confirma: “Como num *videogame* fantástico, depois do inferno, alcançaram o céu” (p. 174).

Além disso, a nosso ver, o *happy ending* pode ser observado por meio de duas situações específicas: em primeiro, já que os criminosos, Dr. Nereu e *fraülein* Frida, foram punidos por suas ações e, em segundo, pois o texto fornece indícios de que Bruno e Luara ficaram juntos. Os excertos abaixo exemplificam as situações mencionadas:

Porque tudo acabou bem no fim desse jogo meio esotérico e meio *high tech*: o dr. Nereu e *fraülein* Frida foram presos pelo contrabando dos equipamentos do laboratório, Nhô Jucá foi nomeado o novo tutor de Luara, e a Tech Medical Research Corporation está tendo que pagar por todos os estragos do incêndio que a alemãzona provocou na casa. E o resto todo é detalhe. O *supernerd* Bruno vai continuar sendo um garoto que adora tecnologia e jogos *on line*, e a bruxa Luara, uma garota que acredita em seres elementais e talismãs de proteção...mas os dois já estão descobrindo que não precisam brigar por causa disso (p. 174).

7. Personagens principais

As personagens principais da narrativa são três figuras masculinas: Bruno, Dr. Nereu e Nhô Jucá. Bruno é um adolescente de quinze anos, quieto, que vive em constante conflito com seus pais separados e é aficionado por *games*. A respeito dessa última característica e tendo em vista a representatividade dos jogos na vida de Bruno, cabe uma explicação acerca da “incorporação” das personagens no meio virtual. Para Severo (2011: 59):

A noção de possuir um corpo virtual junto às possibilidades de assumir diferentes identidades oferecidas por um meio participativo não só transporta o interator para o universo virtual, mas cria a necessidade de oferecer um espaço por onde esse corpo possa transitar. É assim que Damer (1998: 20) nos traz a expressão “the new avatar cyberspace”, os mundos constituídos por avatares e que se apresentam

como uma nova fronteira para os espaços de participação, transformando as interfaces em espaços da internet. Em seu livro *Avatars!* Damer (1998) explora muitos espaços na web que se constituem como ambientes “habitáveis” por avatares. Neles, o interator participa de salas de chat, eventos sociais, jogos e simuladores de vida através de corpos virtuais disponibilizados por estes mundos. As possibilidades de embarcar por novos espaços em múltiplos corpos são quase infinitas e parece ser o que há de mais marcante quando o assunto é se aventurar em novas experiências por outros mundos. Em muitos desses espaços virtuais, e principalmente nos games, a porta de entrada se constitui no próprio avatar e o interator deve escolher ou construir sua personagem caso queira participar do ambiente.

Por um lado, podemos supor que a imersão de Bruno nos *games* possa funcionar como uma fuga da realidade – insuportável – em que vive com os pais, possivelmente, o verdadeiro “inferno” da vida dele, que dialoga com as fases pelas quais ele passa durante o jogo. Por outro lado, podemos pressupor que o jovem, como um *avatar*, possa assumir diferentes papéis daqueles de sua vida real, qual seja, o de ganhador do jogo, visto que suas experiências na vida real não passam de constantes fracassos. Dessa forma, concordamos com as postulações de Severo (2011: 60) a respeito do conceito de *avatar*, podendo ser tomado de empréstimo para a análise da personagem Bruno:

O conceito de avatar que queremos abordar aqui se identifica mais com o do termo originado no hinduísmo, no sentido de que entendemos o avatar como uma corporificação do interator, corporificação esta que só pode ser considerada enquanto o interator conduz determinado corpo virtual e interage através desse corpo virtual. Ao mesmo tempo, tal conceito vai ao encontro do conceito identificado por Murray – do avatar como uma máscara que serve para estruturar a participação em determinado ambiente paralelo. Nós sabemos que não somos verdadeiramente aquela personagem, mas consentimos em nos transformar temporariamente nela para viver determinada experiência. Esse conceito nos remete ao conceito original de personagem, do vocábulo latino *persona* que significa máscara [...]. Nesse sentido, podemos pensar ainda o avatar como uma subjetividade contextualizada no momento em que me insiro de modo satisfatório em determinado contexto agindo através dele. Em ambientes que disponibilizam uma configuração inicial do avatar [...], podemos dizer ainda que o interator, de alguma forma, pode expressar-se dentre de um contexto estruturado para aquele ambiente, onde ele combina características construindo um novo corpo e pode ainda comunicar-se através dessa máscara como uma nova subjetividade.

No que confere ao Dr. Nereu, trata-se de um médico que aparece na *lan house* no exato momento em que Bruno precisa de ajuda, pagando os prejuízos ao gerente da *lan house*, além de levar Bruno em uma lanchonete para uma conversa. Ao falar com o médico, Bruno sente uma mescla de desconfiança e alívio “por ter sido salvo, que começa a conversar com aquele estranho como se o conhecesse há muito tempo” (p.

17). Tal atitude pode ser justificada se considerarmos tanto a fragilidade do garoto, pois sempre estava sozinho, quanto a raiva que Bruno sentia por conta da ausência do pai e da mãe.

Dr. Nereu, de um homem simpático e solícito, revela-se alguém com uma ambição desmedida para realizar suas pesquisas, mostrando, aliás, uma face violenta diante da ideia de perder sua “cobaia” – “o médico com um revólver na mão” (p. 125). Contudo, já sabemos que os vilões (Dr. Nereu e *fraülein* Frida) são punidos no final da narrativa.

Por fim, importa mencionar a figura de Nhô Jucá, um senhor que vivia na floresta onde foi instalado (secretamente) o laboratório do Dr. Nereu. A descrição do primeiro é realizada por meio de um discurso direto, isto é, com palavras do próprio Nhô Jucá:

– Me chamam de Nhô Jucá – prossegue o homem.

–Nhô Jucá, o eremita. Porque moro sozinho numa cabana isolada no meio da floresta, e não tenho vontade de ver nem de conversar com ninguém. Eu fui poeta de cordel na juventude e fiz muitos versos bonitos, que até tiveram sucesso. Mas um dia a mulher que eu amava me largou por outro, e eu me desiludi de tudo. Foi assim que vim parar por aqui. Hoje vivo sozinho, cercado de livros de poesia, e assim me esqueço do mundo (p. 82).

Nhô Jucá começou a ajudar Bruno antes mesmo de eles se conhecerem pessoalmente, pois eles conseguiam conversar – graças à superaudição do garoto –, mas Bruno demonstrava certo descrédito nesse homem, pois não acreditava em todas as histórias do eremita: “– O garoto desanima. Ele está lidando com um maluco! Mas ele é sua única esperança!” (p. 84). Assim, de maneira oposta ao destino de Dr. Nereu, Nhô Jucá, com o auxílio de outras personagens, consegue salvar Bruno, acaba sendo nomeado tutor de Luara e recomeça sua vida.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias dessa narrativa, elencamos os pais de Bruno, Frida, Luara e os seres da natureza. Em outros momentos de nossa análise, já destacamos a ausência dos pais do protagonista, daí a facilidade de o garoto aceitar o convite do Dr. Nereu, como enfatiza o narrador:

Driblar os pais não vai ser muito difícil: é só mandar mensagens para o celular de cada um avisando que vai passar uns dias na casa do outro. Como eles não se falam mesmo, e nem parecem ligar para a ausência do filho, basta dar uma ligadinha rápida, ou mesmo mandar uns torpedos de vez em quando para dar sinal de vida, que (com um pouco de sorte) nenhum dos dois vai telefonar para o outro à procura dele (p. 22).

Já *fraülein* Frida, segundo o narrador, é uma mulher grande, de origem alemã e é a ajudante do Dr. Nereu em seu laboratório. Essa figura feminina aparece em um segundo plano e, na maior parte das vezes, a ajuda proporcionada por ela é referente aos cuidados com o garoto, como confirma o trecho:

– *Fraülein* Frida é minha auxiliar no trabalho, também contratada da Tech Medical Reserch Corporation – esclarece o cara, parecendo ainda mais baixo perto daquela figura enorme. – Ela estava acabando de arrumar seu quarto, que fica aqui mesmo, bem ao lado do laboratório. Não quer conhecê-lo? [...]
– *Fraülein* Frida, o rapaz vai precisar de roupas limpas e de alguns itens de higiene pessoal. [...] – Estamos bem cansados da viagem. É melhor irmos dormir, porque amanhã o dia vai ser longo. *Fraülein* Frida cuidará de você (p. 31).

Além disso, assim como ocorre com a personagem Dr. Nereu, Frida também demonstra um lado mais agressivo, já que a parceria com o médico perdura a narrativa toda. Esse fato pode ser ilustrado, inclusive, no final da obra, quando a alemã incendeia o laboratório para destruir quaisquer provas que possam incriminar tanto o médico quanto ela:

E aí sua superaudição começa a perceber os inquietantes movimentos de *fraülein* Frida. Ela rapidamente junta gravetos e vegetação seca, derrama algum líquido por todo lado, e de repente risca um fósforo. Um estrondo abafado indica que o fogo começou, e logo o crepitar incessante mostra que tudo em volta já está ardendo em chamas (p. 168).

Por fim, Luara e os seres elementais da natureza podem ser comentados em conjunto, uma vez que é por intermédio da garota que eles ajudam a salvar Bruno, Nhô Jucá e a própria Luara dos estratagemas do Dr. Nereu e de sua ajudante. Antes mesmo de conhecer pessoalmente a jovem, o senhor Jucá já havia contado a Bruno a história da garota, descrita como muito bonita, corajosa e, para alguns, tida como “bruxa”:

– Um tempo atrás os pais dela sofreram um trágico acidente de carro e não sobreviveram. Ela era filha única e não tinha outros parentes, a não ser esse primo

Nereu. Um juiz o nomeou tutor da menina, e ele se mudou para cá, onde antes ela morava com os pais. Mas ele logo mostrou as garras. [...]

– Isso mesmo. Assim que ele veio para esta casa, começaram as brigas. Ele queria que Luara aceitasse as secretas e cruéis experiências com animais que ele passou a fazer aqui. A menina protestou e ameaçou denunciar a maldade. Então, ele não viu outra saída: com a ajuda dessa tal de Frida, atraiu a garota para a beira do rio e os dois a empurraram na correnteza. Ela bateu com a cabeça numa pedra e acabou se afundando.

– Mas não morreu...

Não. Foi salva pelas ondinas, que a tiraram do rio.

– Ondinas? – estranha Bruno, que não tem a menor ideia do que seja isso. [...]

– Sim, elementos da água. Luara tem o poder de ver e conversar com os seres da floresta. E é por isso que a chamam de “bruxa” (p. 82-4).

– [...] Uma rajada de vento produzida por eles derrubou uma colmeia de abelhas ferozes bem em cima daqueles dois. E justo na hora em que iam atirar em mim.

– Os silfos nunca decepcionam – sorri Luara, afastando da frente dos olhos cor de mel uma mecha dos longos cabelos ruivos. – Não é à toa que esses seres do ar são os mais elevados entre os elementais (p. 130).

A figura da bruxa, no caso dessa narrativa, pode representar o contraponto ao pensamento mais racional e científico de Bruno, ao passo que Luara, não só acredita na proteção e no poder dos seres naturais, como afirma ter contato com eles. Além disso, ao recuperamos a simbologia da bruxa, por meio das ideias de Jung, “La bruja es la antítesis de la imagen idealizadora de la mujer” (Chevalier e Gheerbrant, 1986: 200), podemos considerar que, no caso da garota, desde o início ela não concordava com as atitudes do Dr. Nereu e tinha suas ideias próprias, diferente do papel histórico da mulher, isto é, o de se submeter aos ditames de um homem, no caso, aos de seu tutor.

9. Tempo histórico

Não há uma demarcação explícita na narrativa acerca do tempo, no entanto, no início da obra, constatamos a referência de um feriado: “– Esqueceu que trocou com o pai por causa da Semana Santa? Vou ficar com ele o feriado inteiro, então este fim de semana é seu” (p. 12), o que auxilia o leitor em sua localização temporal durante a leitura. A partir desse dado, Corso (2012: 242) apresenta uma curiosidade da *Divina Comédia* e dialoga com a obra da autora carioca:

[...] Laura Bergallo, propositalmente ou não, situa o início do texto alguns dias antes da Semana Santa. Alguns comentadores e biógrafos da Dante Alighieri, como é o caso de R. W. B. Lewis (2002), acreditam que a peregrinação do poeta pelo

Inferno inicia-se numa quinta-feira da Semana Santa. Se considerar a quantidade de dias empreendidos na preparação do garoto (os procedimentos cirúrgicos), seu ingresso no jogo acontece em dias muito próximos à descida ‘real’ do poeta ao Inferno.

Ademais, a forte presença da tecnologia na obra sugere que a narrativa transcorra em um tempo atual.

10. Duração da ação

Não é possível encontrar na obra uma duração específica da ação, mas podemos supor que o início da narrativa está próximo ao feriado já mencionado no campo de análise acima. Quanto ao seu encerramento, não temos uma maior precisão do tempo em que Bruno fica preso em um laboratório com o Dr. Nereu e a *fraülein* Frida.

Quase no fim da narrativa, quando os pais de Bruno vão buscá-lo em um hospital onde ele é encontrado, a indefinição da durabilidade do tempo é confirmada pelo trecho: “– Se queria ficar uns dias com a sua namorada – o pai está obviamente contrariado por ter que concordar com o padrasto –, a gente ia achar muito normal, não precisava fugir. Era só ter avisado, telefonado, sei lá... (p. 157)

11. Espaço macro

Sabemos que a narrativa ocorre no Brasil e há uma mescla entre um espaço urbano – onde vive Bruno com seus pais separados – e um espaço natural – uma floresta onde está localizado o laboratório do Dr. Nereu e o local em que vivem Nhô Jucá, Luara e os seres protetores da natureza.

O excerto abaixo demonstra algumas das características desses lugares, isto é, desde o caminho, quando o Dr. Nereu e Bruno saem do centro urbano, até a chegada deles ao laboratório:

– Falta pouco – tranquiliza o médico, ao notar que o garoto parece agitado. – Já estamos rodando há umas três horas, mas estamos quase chegando. Praticamente só se ouve o barulho do motor do carro. A tarde vai caindo devagar e faz a mata parecer um tanto misteriosa. Pássaros e pequenos animais começam a se recolher a seus ninhos e tocas, um vento frio assobia entre as árvores, e ao longe se pode agora perceber o barulho inconfundível de uma cachoeira (p. 24-5).

Num buraco no chão atrás de uma velha casa, perdido no meio da floresta de uma montanha do Brasil, um laboratório de Primeiro Mundo! Equipamentos de informática de última geração, reluzindo de tão novos, e até um pequeno centro cirúrgico transformam aquele estranho porão num cenário de ficção científica (p. 28-9).

12. Espaço micro

Enumeramos em três os espaços pelos quais Bruno transita: 1) a *lan house*, 2) o laboratório e 3) a floresta. Cada um deles contém sua relevância dentro das etapas da narrativa, transportando o jovem leitor para diferentes realidades em uma mesma obra.

No que diz respeito ao primeiro, observamos que, como Bruno é aficionado por *games*, a *lan house* é um lugar que o jovem frequenta de forma mais assídua, sobretudo, quando não tem um computador disponível:

Só sabia de uma coisa: precisava achar rapidinho um computador, senão ia perder a grande final do campeonato de corrida. E logo agora, que ia disputar com um carinha pra lá de arrogante, e que estava finalmente tão perto de ganhar. Foi quando lembrou da *lan house* que ficava a poucas quadras dali. Com as mãos suando de nervoso, revirou a mochila e descobriu aliviado, que tinha dinheiro suficiente para pagar um tempo razoável de internet (p. 13-4).

No que confere ao segundo espaço – que assim como o primeiro, são lugares que agradam o garoto, tendo em vista sua paixão por tecnologia –, é nele que o protagonista passa grande parte da narrativa, pois é o local em que ocorrem os experimentos que o Dr. Nereu e a *fraülein* Frida estão realizando com o adolescente.

Ainda que Bruno sinta medo e perceba os riscos de estar ali, encanta-se com o laboratório: “ – Eu sabia que você ia gostar – ri o Dr. Nereu, diante do espanto de Bruno. O garoto está de boca aberta. Quem poderia imaginar, mesmo nos sonhos mais bizarros, uma coisa incrível daquelas?” (p. 28).

Por último, vale mencionar a floresta, que tem sua importância por se tratar tanto de um lugar desconhecido e isolado, onde o garoto é levado em função das experiências, quanto por ser a rota de fuga de Bruno.

Podemos presumir que, em ambos os casos, mesmo Bruno não sentindo medo da floresta, aquele espaço causa no garoto um certo estranhamento, pois ele está em um ambiente obscuro, desconhecido e enigmático. Assim, esse fato permite que recorramos a uma das simbologias do vocábulo “floresta”:

Para el analista moderno, por su obscuridad y arraigamiento profundo, el bosque simboliza lo inconsciente. Los terrores del bosque, como los terrores pánicos, estarían inspirados, segundo Jung, por el temor de las revelaciones de lo inconsciente (Chevalier e Gheerbrant, 1986: 195).

Mas Bruno não está sozinho. O garoto precisará lidar com o desconhecido, no entanto, conta com o auxílio de Nhô Jucá, Luara e os seres elementais da natureza, como mostram os dois trechos a seguir: “De novo avista a cachoeira em queda livre, repara meio preocupado no isolamento do lugar, observa a floresta espessa que rodeia tudo...” (p. 25) e em:

A luz generosa da lua facilita muito as coisas, e logo o garoto percebe que estão chegando perto demais. Nuvens de vapor começam a molhar suas roupas e a deixar as pedras ainda mais escorregadias. O barulho da água é ensurdecedor, e ele não consegue que Nhô Jucá o ouça perguntar:
– Mas para onde estamos indo?
O eremita continua sempre em frente, até que alcança a base do paredão de rocha por onde o rio despenca poderoso até atingir o nível do lago. Então ele afasta alguns arbustos e desaparece atrás da cachoeira (p. 128).

13. Voz

A obra apresenta, predominantemente, um narrador em terceira pessoa que nos conta as aventuras de Bruno e quais os sentimentos do garoto frente às situações vivenciadas por ele. Além disso, os discursos diretos de outras personagens também integram a diversidade de vozes que a narrativa juvenil contemporânea tem propiciado ao leitor. A nosso ver, essa característica oferece ao público, em conjunto com o foco narrativo, diferentes ângulos sobre os fatos narrados, incentivando a reflexão da leitura.

A título de ilustração, a voz em terceira pessoa aparece já no primeiro capítulo da obra – “A grande final (Embora isto seja apenas o começo da história)”, mostrando-nos Bruno em uma partida de *videogame*:

Uma freada brusca, o carro invadindo o canteiro e uma nuvem de areia subindo. O coração de Bruno está quase saindo pela boca, porque desta vez a derrapagem parece mesmo incontrolável. Mas tudo se resolve muito rápido: ele consegue dar uma guinada no último segundo e o carro volta subitamente para a pista, pronto para enfrentar a próxima curva (p. 09-10).

14. Foco narrativo

O narrador onisciente intruso, empregado na obra *Supernerd – A saga dantesca*, sabe tudo a respeito das ações e das personagens. Dessa forma, esse modo de focalização permite que o receptor tenha um detalhamento dos elementos que compõem a narrativa, como demonstra o excerto da sequência:

Através do vidro fechado do carro, vê a vegetação cada vez mais densa e percebe que um rio caudaloso acompanha a estrada de terra por alguns trechos do percurso cheio de curvas. O súbito flash de um raio, seguido por um estrondoso trovão, provoca nele um arrepio na espinha. Com a mão direita, aperta o celular dentro do bolso da calça, como para ter certeza de que não está totalmente isolado do resto do mundo (p. 24).

15. Linguagem

Assim como já observamos nas obras anteriores de Bergallo e por intermédio das ideias de Carrijo (2014) e Esteves (2011), existe uma linguagem predominantemente coloquial, incluindo o uso da gíria:

– E então? – pergunta o médico, muito ansioso. – Está notando alguma diferença? O chip que implantei em seus olhos funciona como o previsto?
Bruno está impressionado:
– Caraca! Consigo ver cada detalhe incrível...e sem óculos! (p. 38)

Dado o teor científico e tecnológico da narrativa, outro aspecto a ser considerado na linguagem é a presença de vocábulos voltados para a área digital, que integram o mundo dos *games* e são provenientes da língua inglesa. Quando presentes no texto, essas palavras estão em itálico e muitas delas acompanham uma nota de rodapé com uma explicação. Alguns exemplos desse emprego lexical são: *chip*, *avatar*, *lan house*, *joystick*, dentre outras, como exemplifica o fragmento abaixo:

É que a primeira etapa das experiências do dr. Nereu consiste em colocar a cobaia (no caso, o *nerd* Bruno) para jogar o dia todo no computador, com *fraülein* Frida registrando num *notebook* prateado todos os resultados e recordes alcançados. Tudo isso ainda “de cara limpa”, ou seja, antes da implantação dos tais *chips* que vão torná-lo um *supernerd*. Objetivo dessa etapa: ter dados para comparar o desempenho da cobaia antes e depois das cirurgias de colocação dos *chips* (p. 37)

Por último, outro elemento a ser considerado é a linguagem de *fraülein* Frida, a ajudante alemã do Dr. Nereu. Acreditamos que, como uma forma de melhor caracterizar

essa personagem, Bergallo “traduz” ao leitor vestígios da origem da língua materna de Frida, especialmente no que diz respeito à representação do sotaque germânico ao falar a língua portuguesa: “Apesar de sua superaudição, Bruno quase não ouve a ordem de *fräulein* Frida: – Vamos dar um *pause* agora, que já está na horra do jantar” (p. 93).

16. Temática central

A nosso ver, o tema central da narrativa é a presença do *videogame* na vida do adolescente Bruno. Como a própria escritora relata no livro, uma das formas de atrair o público jovem é tratar de temas que eles gostem, “por isso, costumo falar de assuntos contemporâneos, como *videogames* e computadores, e sempre procuro construir aventuras movimentadas e cheias de suspense” (p. 176).

Além disso, na mesma perspectiva da autora, Corso (2012: 249) também afirma a semelhança do poema de Dante Alighieri à estrutura dos videogames modernos:

A ideia/tema/assunto do livro torna evidente que a ideia da escritora Laura Bergallo faz sentido. Não seriam os atuais jogos de computador grandes narrativas, porém feitas por outro canal (o videogame ou computador), que se diferenciam pela constante e evidente possibilidade de interação e habilidade pessoal (do jogador)? São também narrativas que se constroem gradativamente, pois o leitor pode tanto completar todas as fases, atingindo objetivo máximo “ao zerar” jogo, como pode ficar na metade, e ali permanecer por um bom tempo, sem vencer com sucesso. A vantagem da tecnologia da contemporaneidade é que os jogadores de games podem salvar seus jogos para continuar, em outro momento, de onde pararam e gravar na memória [do videogame/computador] os melhores resultados, por exemplo. Além disso, segundo Peter Hunt (2010, p. 275), “As mídias eletrônicas não estão alterando o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa”. Como narrativas que podem ser vivenciadas virtualmente; histórias que podem ser inventadas em um universo à parte, caso de jogos como *Second life*, que simula aspectos da vida real e social do ser humano – uma vida paralela: ser o que quiser. Dependendo do uso pode ser encarado como jogo, simulador ou rede social.

Concordamos com ambas, escritora e pesquisadora, acerca das relações entre o *videogame* e a narrativa, e pelo fato de esse tema chamar a atenção do leitor mais jovem. No entanto, em momento algum da obra há um questionamento – de um adulto ou de outra personagem – no que confere à quantidade de horas que o menino joga. Ou seria justamente essa a discussão proposta pela obra de Bergallo? Mostrar que alguns jovens passam muito tempo imersos em jogos?

No caso da personagem Bruno, devemos recordar que a narrativa não apresenta uma figura adulta – dada a ausência dos pais – que explique ao garoto certos limites –, daí o refúgio dele no mundo virtual. Portanto, ao tratar das relações familiares em outras narrativas juvenis, comungamos com as ideias de Martha (2010b: 138) quando afirma que: “Como na vida, os adolescentes da ficção necessitam de normas e limites para o bom desempenho de seus papéis na sociedade”.

17. Temas complementares

Dentre as temáticas que complementam a ideia central da narrativa, estão a separação dos pais, o comportamento do adolescente, a paixão e o meio ambiente.

No tocante ao primeiro, já tecemos comentários a respeito dos conflitos entre os familiares de Bruno e sabemos que a ausência dos pais influencia os comportamentos do garoto:

Então, tratou de espantar da cabeça a casa trancada e a raiva de saber que a mãe e o pai disputavam para ver quem não ficava com ele. Procurou ignorar aquela sensação esquisita de estar sozinho no mundo e saiu quase correndo pela rua, tentando concentrar o pensamento na grande finalíssima que iria agora enfrentar (p. 14).

Como Bruno é descrito como um garoto quieto, em geral, a forma como ele lida com esse problema é jogar para não se lembrar de que eles – seu pai e sua mãe – não querem ficar com o filho. No entanto, nas partidas de *videogame* que disputa, esses sentimentos vêm à tona, assim como o ataque de raiva que o fez quebrar os equipamentos da *lan house*. Assim, quando o Dr. Nereu, um estranho, aproximou-se dele para ajudá-lo, pagando os prejuízos dos aparelhos, Bruno foi um alvo fácil para o médico.

Outra situação que devemos mencionar a respeito do comportamento de Bruno – tema recorrente em narrativas juvenis contemporâneas – é a paixão que Luara desperta no garoto. Esse sentimento aparece de forma confusa na narrativa, pois, ao mesmo tempo em que o protagonista fica encantado com a garota, quando ele descobre que ela acredita e fala com os seres da natureza, fica desanimado:

O garoto está boquiaberto. Não se lembra de já ter visto, em toda a sua vida, uma moça tão linda quanto aquela. Pelo menos não na vida real. Mas aquela seria mesmo a vida real? Ou seria apenas mais um desses *videogames* hiper-realistas, com suas personagens mais perfeitas? [...]

A menina podia ser superbonita, mas não parecia lá muito equilibrada. (p. 129-130)

Finalmente, cabe acrescentar que a narrativa toca, de forma indireta, na questão do meio ambiente. Esse tema é representado por duas figuras opostas: o Dr. Nereu, que explora a natureza, quando fazia testes em animais, por exemplo, e Luara, que não só vive naquele ambiente, mas protege a floresta.

18. Família

Tal e qual afirma Martha (2010b: 138), as relações entre pais e filhos presentes nas narrativas juvenis são complicadas, “provenientes de tensões e rupturas”, e novas configurações familiares são apresentadas, como, por exemplo, o pai e a mãe com seus novos companheiros. Esse aspecto não é diferente na obra de Bergallo.

A separação dos pais de Bruno não foi uma situação fácil, como podemos observar o comportamento deles diante do juiz: “[...] quando se acusaram das piores coisas e praticamente numa discussão por causa de dinheiro” (p. 155).

Após os procedimentos legais, estipulou-se que em cada final de semana Bruno ficaria na companhia de um ou de outro, mas, de fato, seus pais disputam para ver quem não ficava com ele (p. 14). Para ilustrar esse fato, vejamos o trecho que mostra quando a mãe de Bruno não se lembra do que havia combinado com o ex-marido:

– Mãe? – ele ligou do celular, quando chegou da escola naquela sexta-feira e ninguém atendeu a campainha da porta.

– Fale, Bruno! – respondeu ela, meio impaciente.

– Que é que seu pai aprontou desta vez?

– Não estou com meu pai. Este é o *seu* fim de semana. E estou sem poder entrar em casa.

A mãe protestou:

– Claro que não é *meu* fim de semana! Fiquei com você semana passada – fez uma pausa nervosa. – Além do mais, eu e o Armando já estamos na estrada. Vamos para uma pousada na praia, que estamos precisando relaxar um pouco.

– Esqueceu que trocou com o pai por causa da Semana Santa? Vou ficar com ele o feriado inteiro, então este fim de semana é seu. [...]

– Bom, realmente, eu nem lembrei desse detalhe – [...] (p. 13).

Por fim e como já explicitado em diferentes campos de nossa análise, Bruno, frente ao desinteresse de seus pais por ele, preenche o vazio que sente por meio do excesso de jogos de *videogame*.

19. Escola

O ambiente escolar não é retratado na narrativa em questão, pois, como notamos, o texto está centrado no gosto de Bruno por jogos de *videogame*, atividade que ocorre, em geral, após a escola. Tal fato pode ser confirmado por meio da passagem em que Bruno é descrito, após uma crise de raiva, quando quebra os equipamentos da *lan house*, por perder a final de um jogo: “E não é só isso: seus óculos estão com as hastes quebradas, seu cabelo está todo desgrenhado, o uniforme da escola, rasgado, e ele está se sentindo um verdadeiro lixo” (p. 16).

20. Ler, escrever, literatura

Não há personagens e ações descritas em que as personagens apareçam escrevendo ou lendo. No que diz respeito à literatura, o *videogame* jogado por Bruno dialoga com um poema de Dante Alighieri, mas a narrativa não oferece grandes explicações sobre isso, pelo contrário, é descrita apenas uma pequena citação de *fraülein* Frida, ao apresentar o *game* a Bruno.

Acreditamos que, se por um lado, tais práticas foram deixadas de lado na obra em questão, por outro, a relação do garoto com a ficção presente no *videogame* é um fator relevante para a proposta da narrativa, assim como já tratamos na “Temática central”.

E para encerrar esse campo, devemos considerar o intertexto presente nessa obra com o poema épico de Dante Alighieri (1265-1321), *Divina Comédia* (século XIV). Desde o título, os subtítulos e a escolha da própria autora em recuperar o clássico italiano em uma obra juvenil – como já demonstrado no campo “Organização da Narrativa” – podemos recordar o comentário que Carrijo (2014: 50) tece da obra *Alice no espelho*, com a obra de Carrol, qual seja, o da “força do discurso literário da obra”, isto é de sua literariedade, sobretudo pela constante intertextualidade, nesse caso, com *Divina Comédia*.

Quando Bruno aceita participar do experimento realizado por Dr. Nereu, *fraülein* Frida explica ao garoto que o jogo “é baseado num famoso e alegórico poema de século XIV” (p. 43), porém, como nem o nome da obra nem o de Dante são citados na narrativa, “a referência ao leitor procura ser feita de forma sutil e só será percebida pelo leitor ‘ mais informado’” (Corso, 2012: 244).

Em tese de Doutorado sobre algumas adaptações da *Divina Comédia* para jovens leitores, Corso (2012: 243) comenta que: “a primeira parte do poema, o *Inferno*, ainda é a que mais seduz os leitores, por ser – e aqui retomo as ideias de Otto Maria Carpeaux (2009) – um reflexo satírico do mundo real e, portanto, sensível à sensibilidade humana”.

Desse modo, o *videogame* jogado por Bruno também focaliza a primeira parte da *Divina Comédia*, isto é, abrange os Nove Círculos do Inferno de Dante, distribuídos em dez complexas fases. Ademais, como já explicitado por Corso, não aparecem trechos do poema de Alighieri em *Supernerd – A saga dantesca*:

O jogo é dividido em dez fases, e cada uma delas contempla um dos círculos do Inferno, incluindo-se o Antinferno como a primeira delas. A *Divina Commedia*, à medida que os poetas avançam para o centro, culpa e pena agravam-se nos círculos, e no jogo esse aspecto não poderia ser diferente: a cada fase-círculo concluída, o nível de dificuldade também aumenta. Em cada uma das fases há dificuldades e obstáculos a serem vencidos, e isso traz em evidências elementos recriados pela autora: ou seja, o que ela fez com o poema (e o *Inferno*) para transformá-lo em um jogo. Embora a primeira fase seja, a exemplo, “introdutória”, em que a autora apresenta o Antinferno ao jogador, e é intitulada, “Portal dos Sem-Esperança”, ela [a fase] também precisa ser vencida, para que se possa seguir adiante. Assim, como no poema, Bruno-Dante (ou avatar de Bruno) encontra-se perdido em uma selva escura. Depara-se com as três feras ameaçadoras (pantera, leão, loba) e não sabe como se defender, mas aparece um ‘ um homem negro e aprumado, de cabelo bem branco, rosto enrugado e olhar sábio’ (BERGALLO, 2009, p.47). Trata-se de Virgílio, mas a escritora, novamente, em momento algum faz referência ao nome do poeta latino que vai servir de guia e companheiro do jogo a Bruno. Assim, a peregrinação pelos círculos do Inferno não é mais feita por Dante e Virgílio, mas por Bruno (ou o avatar de Bruno) e pelo homem negro, o mestre, que o acompanha, explicando o caminho, e o auxilia nas dificuldades (Corso, 2012: 245).

Finalmente, mencionados os recursos utilizados por Bergallo para construir a intertextualidade com o poeta italiano, segue também, a título de ilustração, os conselhos – por meio de textos poéticos, intensificando a proximidade da obra italiana

com o jogo – do homem negro, Virgílio, que acompanha Bruno durante sua trajetória nas fases do jogo:

Esta não é a estrada certa
Dela cuida uma pantera
Para achar a porta aberta
Vai ter que evitar a fera
E se quer ver o eterno
Ao chegar lá na colina
Tem que conhecer o Inferno
É assim que a vida nos ensina [...]

Uma moça luminosa
Movida por puro amor
Veio a mim, linda e formosa
Com pena da sua dor
Me pediu pra acompanhá-lo
E ajuda-lo nos perigos
No Inferno ampará-lo
Livrá-lo dos inimigos (p. 47-8).

21. Ilustrações

Com exceção da capa, elaborada por Maurício Paraguaçu e Dave Santana, o interior do livro não conta com ilustrações, mas vale comentar que o tamanho das letras dos títulos dos capítulos e do texto é bem maior, se comparado ao utilizado nas outras duas obras de Bergallo que integram nosso *corpus*. Porém, não se trata de um recurso incomum em textos para jovens leitores e acreditamos, aliás, que esse possa ser mais um convite à leitura.

Sabemos da importância do projeto gráfico quando tratamos do público juvenil e estamos de acordo com Martha (2010b: 124) quando assinala que: “É em razão de projetos diferenciados que obras convencionalmente recomendadas “para adultos” circulam sob a chancela de “literatura juvenil”. No caso da obra em questão, ainda que seu projeto gráfico não seja tão arrojado, podemos considerar que o editorial o é, pois os recursos comentados no primeiro parágrafo também chamam a atenção do leitor e podem estimulá-lo a prosseguir na aventura literária.

22. Público destinado

Constatamos que nos dados da ficha catalográfica da obra é apresentada a informação: “Literatura juvenil”. Ademais, temos o levantamento de características presentes em obras juvenis – realizado por meio da análise acima –, confirmando que *Supernerd – A saga dantesca* é uma narrativa para jovens leitores.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra não recebeu premiações, mas, a nosso ver, a narrativa de Bergallo também apresenta elementos que elevam sua qualidade estética, como é o caso da intertextualidade com o poema épico *Divina Comédia*, bem elaborada e explicada pela própria escritora no final do livro. Outras características ressaltadas ao longo de nossa análise também corroboram a qualidade da narrativa em questão.

IV.3.1.3. *Jogo da memória*, de Laura Bergallo

1. Obra

Bergallo, Laura (2010), *Jogo da Memória*, ilust. Martha Wernek, Rio de Janeiro: Escrita Fina, 164 pp. (ISBN: 978-8563248-0105).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais relevantes a respeito da escritora já foram apresentadas na análise da obra *Alice no espelho*.

3. Gênero

Podemos classificar a obra *Jogo da Memória* como uma Narrativa de aventuras: narrativa histórica; Narrativa de formação: narrativa de memórias; Narrativa de formação: narrativa psicológica e Narrativa social: narrativa de geração. De fato, a obra não está ambientada em tempos difíceis, mas a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945)

é rememorada por meio do discurso do avô de Lucca, o senhor Pietro. As confissões feitas ao neto, juntamente com o mal de Alzheimer, intensificam os relatos da vida do avô Pietro antes da vinda dele ao Brasil, assim como a tristeza da família em ver a piora do estado de saúde de um ente querido.

4. Resumo da ficção

O senhor Pietro, avô do protagonista Lucca, era o melhor quando o assunto era o jogo da memória. Ganhava o primeiro lugar de todas as partidas: “o primeirão mesmo, era sempre dele, com aquela supermemória e aquele jeito incrível de nunca se confundir com um monte de figuras tão parecidas” (p. 09).

Após ganhar um jogo, vindo da Itália, em pouco tempo o avô Pietro já havia decorado todas as peças, enquanto seus familiares ainda tinham algumas dificuldades para reconhecê-las. Além de o presente rememorar a cidade em que o senhor Pietro havia vivido, o jogo também proporcionou inúmeras recordações dele sobre os tempos bons e os difíceis em que passou na Europa.

Como uma atividade corriqueira, ao sair da escola, Luca passava na casa dos avós – Pietro e avó Última –, almoçava com eles e, em seguida, jogava algumas partidas com seu avô. Por ambos terem tanta proximidade, o neto era o seu maior confidente: “E então me contou uma história incrível, que ninguém da família conhecia” (p. 25).

Depois das histórias narradas pelo avô sobre a guerra e a juventude dele, Lucca percebeu que o senhor Pietro nunca mais fora o mesmo. A partir daquele dia, os sintomas do Alzheimer começaram a ficar perceptíveis no comportamento do idoso, mas os filhos achavam que aqueles comportamentos eram referentes à velhice.

Os familiares só perceberam que havia algo grave com o senhor Pietro quando um conhecido encontrou o idoso desorientado na rua, contando histórias de quando ainda vivia na Itália. Os filhos e a esposa dele decidiram buscar a ajuda de um profissional para examiná-lo e, a partir disso, foi constatado que o senhor Pietro estava com mal de Alzheimer. Após a descoberta, o médico fez as orientações necessárias e o idoso era cuidado pela avó Última e por Nana, que se desgastaram muito com essa situação. Então, os familiares decidiram interná-lo em uma clínica geriátrica.

A partir desse ponto da narrativa, Lucca não aceitava a situação e acreditava que deveria ajudar o avô. Desse modo, os primos Lucca, Gabriela e Rafael resolveram

pesquisar em sites da internet as palavras “memória e lembranças” e foram levados a um lugar onde supostamente eram compradas as lembranças das pessoas.

Chegando lá descobriram que, na verdade, havia uma quadrilha que roubava as memórias das pessoas para vendê-las. Os primos descobriram ainda que as memórias de seu avô foram roubadas e elaboraram um plano para recuperá-las. Por meio de diversas aventuras e com a ajuda de um investigador, conseguiram desmascarar os criminosos e recuperaram as memórias do seu Pietro. Finalmente, a narrativa é encerrada com Lucca mais velho (vinte e um anos), relendo essa história, que fora contada quando ele tinha apenas quatorze anos.

5. Organização da narrativa

A obra é composta por vinte e três capítulos e todos levam título. Convém destacar ainda que, assim como na obra *Alice no espelho*, *Jogo da Memória* também conta com um paratexto, intitulado “Puxando o assunto”. Trata-se de um texto informativo sobre o mal de Alzheimer, cujos dados foram obtidos por meio de uma entrevista com o Doutor Marcos de Freitas, professor titular de Neurologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desse modo, o texto, empregando uma linguagem simples e objetiva, explica o que é a doença; quais os sintomas mais comuns; o porquê de sua recorrência; quais os tratamentos e como lidar com os doentes.

No que tange à ordem dos fatos da obra, os dois primeiros capítulos narram o tempo presente da vida da família de Lucca. A partir da terceira parte, o passado e o presente são mesclados na voz do garoto, tendo em vista que seu avô rememora suas experiências na guerra e sua juventude na Itália e, posteriormente, já com a doença, não distingue mais o tempo em que vive daquele transcorrido.

No capítulo treze, Bergallo emprega um recurso já utilizado em *Alice no espelho*, isto é, por meio de uma situação insólita, o neto mergulha no universo digital com o fim de recuperar a memória do avô, pois ele e os primos descobrem uma organização criminosa que rouba as lembranças das pessoas para vendê-las.

Esse elemento surge na narração, justamente no momento em que a família de Lucca decide internar o avô em uma clínica geriátrica, pois a avó, a empregada e os familiares não estavam mais conseguindo lidar com aquela situação. Por uma não-aceitação desse fato, Lucca decide ajudar o avô, assim, recorre à internet – mas na

narrativa será apenas uma construção imaginativa do neto-narrador – para aliviar a dor que sente:

Logo que ouvi o que eles tinham decidido, corri pro meu quarto, tranquei a porta e me atirei na cama. E não consegui segurar o choro, que veio sem aviso lá no fundo do peito, subiu rápido pela garganta e me pegou de surpresa. Parecia que o mundo inteiro tinha virado de cabeça para baixo (p. 87).

Já era quase meia-noite, e no dia seguinte eu tinha que acordar cedo pra ir pro colégio. Pra falar a verdade, estava caindo de sono, mas não podia ir dormir sem ao menos tentar fazer alguma coisa por meu avô. Então sentei em frente ao computador e fiz a última coisa que me ocorreu fazer naquela hora: entrei na internet e acessei o site de buscas (p. 88).

6. Final da narrativa

O final da narrativa é surpreendente, pois, no último capítulo, deparamo-nos com Lucca (já com vinte e um anos), relendo um antigo caderno que ele havia escrito no período em que descobriu e acompanhou a doença do avô. No discurso da avó, ressalta-se a mudança que Lucca fizera ao contar a história:

- E você lembra do que escreveu nele? – ela pergunta.
- Acabei de ler tudo de novo. É a história do vô Pietro, contada por mim naquela época.
- Com algumas mudanças, não é?
- Aceno com a cabeça, concordando.
- Só mudei um pouquinho o final – minimizo –, a partir de quando resolveram interná-lo.
- E por que você fez isso? – minha avó quer saber.
- Eu penso por um rápido instante e percebo que só agora, aos 21 anos e depois de tanto tempo, consigo realmente entender o motivo:
- Pra que vovô possa ser, pra sempre, o nosso grande campeão (p. 158-9).

É também nessa parte da narrativa que podemos afirmar a internação do senhor Pietro em uma clínica, tanto pelo discurso do neto, ilustrado acima, como por este que segue: “– Fui eu que pus aí, assim que vovô foi morar na clínica. Mas nem me lembrava mais disso” (p. 158).

7. Personagens principais

São várias as personagens que habitam essa realidade ficcional (Brait, 2004: 11), mas dentre os protagonistas estão Lucca, o neto, e seu avô Pietro. Notamos que nessa narrativa, a relação entre avós e netos aparece em destaque – e será analisada de forma detalhada no campo dezessete, referente aos temas complementares –, daí a importância dessas duas personagens para o curso da narração, já que é por meio da voz de Lucca que conhecemos as histórias de seu avô.

Lucca é um garoto de quatorze de anos que adora passar o dia na casa dos avós, em especial, para almoçar com eles e para jogar com o senhor Pietro. Por influência do avô, também começa a gostar de jogos da memória: “ – [...] Está certo que, de tanto treinar, eu já estava ficando craque naquele jogo. Mas me tornar igual ao vovô... não dava mesmo pra imaginar que isso pudesse acontecer” (p. 20).

Quando o avô começa a apresentar alguns comportamentos diferentes, notamos a preocupação do neto, visto que Lucca estava sempre muito próximo dele:

Ninguém da família tinha presenciado a cena, porque a gente estava sozinho na sala, e eu decidi não comentar nada. Mas aquilo me deixou com uma sensação esquisita, que ficou ainda mais esquisita depois do que aconteceu algumas semanas depois (p. 65).

Além disso, quando a doença do avô é confirmada, observamos o questionamento e a revolta de Lucca acerca do problema com o senhor Pietro: “E eu, quieto no meu canto, não conseguia entender tamanha injustiça: por que aquilo tinha que acontecer justamente com o meu avô?” (p. 81)

Como já explicamos, a narrativa é contada a partir da perspectiva do neto, um dos motivos pelos quais não ocorra tanta descrição ou informações dele próprio, mas sim de seu avô, já que os acontecimentos são referentes a esse último. Dessa forma, as caracterizações de Lucca são constatadas por meio de seus comportamentos e de seus posicionamentos frente aos fatos.

Já sobre o avô do garoto, temos uma caracterização maior, como ilustra o excerto a seguir: “Aliás, vovô Pietro era assim mesmo, meio implicante, um gozador. [...] Vovô conseguia ser bem-humorado e, ao mesmo tempo, manter a pose de autoridade máxima da família, a quem ninguém ousava contrariar” (p. 21).

Ademais, o senhor Pietro era fascinado por jogos de memória: “[...] meu avô remexia todo o seu baú de jogos, mas acabava escolhendo sempre o mesmo: o jogo da memória de Aquileia” (p. 20).

Por meio das recordações do avô de Lucca, conseguimos mergulhar na vida do idoso, no período em que ele ainda vivia na Itália:

Vovô Pietro tinha um pouco mais que essa idade quando estourou a Segunda Guerra Mundial. Até então vivia tranquilo com os pais e dois irmãos na cidadezinha de Cervignano del Friuli, que antes pertenceu à Áustria e só foi anexada à Itália alguns anos antes de ele nascer. Seu irmão mais velho foi logo incorporado ao exercício de Mussolini, pra total revolta da família, que não concordava com os ideais fascistas e muito menos com aquela estúpida guerra, que interrompia sua vida sossegada e seus planos pro futuro. O garoto Pietro já sabia o que tinha pela frente: em pouco tempo também seria convocado (p. 25).

Além dos tempos difíceis da guerra, a narrativa ainda mostra outro momento triste na vida do senhor Pietro, quando fora acometido pelo mal de Alzheimer: “A gente ainda conversava, mas na maioria das vezes vô Pietro não parecia saber direito quem eu era de verdade” (p. 83).

Por fim, a narrativa demonstra quase o ciclo completo da vida do senhor Pietro, desde os tempos em que vivia em outro país até o fim de seus dias em uma clínica – já que o texto não apresenta indícios de que essa personagem tenha falecido.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias estão: a avó Última; o tio Giovanni; a tia Lourdes; a tia Lidia; o tio Dante; o pai de Lucca; a mãe de Lucca; o médico e Giulia, o primeiro amor do senhor Pietro. No que diz respeito à aventura de Lucca para recuperar a memória do avô, constatamos a companhia de seus dois primos, Rafael e Gabriela, além da presença do senhor Petrônio, de Benício e de dona Madalena.

A avó Última recebeu esse nome, pois “ – Minha mãe teve três filhos antes de mim [...]. Mas quando eu nasci, ela morreu no parto. E meu pai ficou sozinho, com quatro crianças pra criar. Então, decidiu que não teria mais filhos. E me deu esse nome, para deixar bem claro (p. 21). Última era uma esposa e uma avó dedicada e sofria bastante com a doença do senhor Pietro, sobretudo, por ele – em função da doença – chamá-la de Giulia, sua antiga namorada.

Giovanni era técnico na construção de grandes navios e sempre viajava a trabalho. Em um de seus cursos, que faria na Itália, pensou em levar o senhor Pietro para que ele pudesse rever sua terra natal. No entanto, o avô de Lucca não aceitou a proposta, mas tio Giovanni foi e retornou de lá com presentes para seus familiares:

– E realmente trouxe presentes pra todo mundo. Cada sobrinho, por exemplo, ganhou um caderno espiral com lindas paisagens da Itália na capa. Os primos resolveram usar os seus na escola, e eu guardei o meu – que tinha a foto de um enorme campo de girassóis da Toscana – pra um dia quem sabe fazer anotações pro meu primeiro livro, já que sempre gostei de escrever (p. 13).

[...] estava todo mundo encantado com o novo “brinquedinho” que tio Giovanni tinha trazido da Itália. Mais exatamente de Aquileia, cidade que ele fez questão de visitar e de onde trouxe o jogo da memória mais bacana de todos os que a gente conhecia. E olha que não eram poucos: guardada no famoso baú de jogos do vovô havia uma coleção enorme (p. 15).

A tia Lourdes é uma personagem que não tem voz na narrativa e a única informação que temos é que ela não tinha emprego, portanto não podia contribuir com os gastos ou com algumas propostas de seus irmãos, como revela esta passagem: “Afim, se os seis colaborassem (tá certo que a tia Lourdes estava desempregada e não ia poder ajudar muito)” (p. 10) e em “[...] os filhos tiveram que juntar e fazer a famosa vaquinha (menos a tia Lourdes, que continuava desempregada) (p. 78).

A partir dessas constatações, podemos supor que a ausência do discurso dessa personagem, somada aos comentários do sobrinho-narrador, representam uma mulher que, desprovida de recursos financeiros, não deve ou não pode opinar nas decisões familiares. Serão feitos outros comentários sobre Lourdes no campo de análise intitulado “Família”, assim como acerca dos tios Dante e Lidia, que aparecem apenas quando é confirmada a enfermidade do senhor Pietro.

O pai de Lucca, por sua vez, era filho de um italiano e de uma portuguesa, já a mãe do garoto, Iaiá, era maranhense e ambos tinham um relacionamento harmonioso. Em alguns momentos da narrativa, verificamos pequenos conflitos – mas sempre solucionados –, em razão da descendência deles:

– Você vive dizendo que na minha família é tudo estrangeiro... – disse ele, sorrindo com as mãos pra trás, tentando esconder o embrulho dourado pra entregar de surpresa.

– E não é isso? – ela perguntou, enquanto terminava de arrumar a mesa pro jantar.
– Seu pai só pensa na Itália, sua mãe só quer saber de Portugal...
Ele achou graça:
– Mas no fundo é todo mundo brasileiro, Iaiá, eu principalmente. E pra provar que acho o seu Maranhão uma beleza... olha só o que eu trouxe pra você.
Então estendeu a ela o embrulho e ficou esperando a reação.
– Ferreira Gullar! – Mamãe estava encantada. – Faltava só este pra eu completar a coleção!
E os dois se abraçaram bem contentes (p. 18-9).

No que se refere ao médico, assim como comentaremos no campo “Voz”, trata-se de uma figura relevante por introduzir um discurso científico que explica o que é o mal de Alzheimer e como a família do avô de Lucca deve proceder com os cuidados do idoso.

Sobre as personagens que aparecem na parte da narrativa em que Lucca imagina poder ajudar o avô a recuperar a memória dele, seus primos Rafael e Gabriela também o auxiliam nessa tarefa. Nesse momento, observamos a “valorização da amizade” (Martha, 2010b: 135), a cumplicidade do trio e a paixão de Lucca pela prima, fato que nunca saiu da imaginação do adolescente:

Eu tinha ligado pra eles naquela noite mesmo, assim que encontrei a inacreditável página do Shopping da Memória. E acabamos marcando de nos encontrar no dia seguinte lá em casa, logo depois da escola [...]. Nós três, de todos os primos, éramos os mais chegados. Tínhamos quase a mesma idade, andávamos sempre juntos e morávamos mais ou menos perto uns dos outros. Segunda filha do tio Dante e muito gata, a Gabriela era minha prima preferida. Na verdade, era mais que uma prima, embora ela nem desconfiasse da paixão secreta que eu tinha por ela. Já o Rafael, filho do tio Giovanni, era um cara bacana demais: conhecido na família toda como *nerd*, era superinteligente e entendia tudo de computador. E, apesar de ele ser um pouco mais velho, a gente sempre foi amigo do peito e até estudava na mesma escola (p. 93-4).

O senhor Petrônio, que trabalhava atualmente no sebo, também integra esse outro momento da narrativa, quando os primos começam a investigar o que é o Shopping da Memória. O primeiro é vítima de uma organização criminosa que rouba as lembranças das pessoas para vendê-las em formato de *microchips*. O Shopping da Memória funcionava em um prédio que abrigava um antigo sebo, mas em uma sala secreta aconteciam os procedimentos que transformavam as memórias das pessoas em produtos comercializáveis. Quando os primos descobrem essa sala: “Mas era só uma questão de somar dois mais dois: vovô Pietro e o seu Petrônio pareciam ser – entre

vários outros que constavam daquela lista de vítimas de uma quadrilha de ladrões de lembranças!” (p. 119).

Benício, representante dessa organização criminosa, mas que não agia sozinho, foi obrigado a explicar aos primos como tudo funcionava, dado que o bandido caiu em uma armadilha elaborada por Lucca, Gabi e Rafael:

- Queremos saber de tudo – respondeu o Rafa, já sentado em frente ao computador e ansioso pra entrar na área protegida por senha, que agora estava liberada. [...]
- Podemos começar pelo seguinte – disse ele, clicando com agilidade sobre os links que apareciam na tela –: onde estão as lembranças roubadas?
- Ah, isso – debochou o cara. – Vai ser difícil achar as que já foram vendidas, a não ser que resolva procurar... no estômago dos clientes.
- No estômago? – a Gabi se surpreendeu.
- Isso mesmo, belezinha. Quem compra uma lembrança recebe um *microchip* pra engolir. Assim como se fosse um comprimido, entende? É desse jeito que a memória é transferida (p. 135-6).

Dona Madalena aparece no final da história com o investigador do caso. Há algum tempo esse homem estava pesquisando por conta própria o roubo de lembranças de pessoas mais velhas e, ao finalizar a investigação, concluiu que se tratava de uma organização que agia no mundo todo: “– Por isso esse aumento tão grande nos casos de mal de Alzheimer e demência em idosos nos últimos anos” (p. 142).

Quase no fim da narrativa, a organização retoma o poder da situação com a chegada de dois outros membros, que não levam nomes, mas são caracterizados com descrições físicas: o gordo e a ruiva – além de Benício que já estava no prédio. Assim, o plano dos bandidos era matar todos que estavam ali, para que o Shopping da Memória retomasse suas atividades. No entanto, surge novamente dona Madalena e mais quatro policiais que estabilizam a situação. Por fim, os problemas do senhor Pietro seriam – aparentemente – resolvidos: “Agora, era só dar os pequenos *chips* pra ele engolir, e tudo seria novamente como antes [...]. Vô Pietro seria, outra vez, o vencedor absoluto da família. E eu louco pra perder dele de novo!” (p. 155)

9. Tempo histórico

Constatamos o tempo cronológico na narrativa de Bergallo, especialmente no que confere ao passado, tanto do modo de narrar de Lucca quanto da história do senhor Pietro. Como uma narrativa de memórias, elas acontecem, em um primeiro momento,

por parte do neto, pois observamos que ele escreveu essa história quando tinha quatorze anos e está revendo-a, no momento presente, já com vinte e um anos de idade.

O período que compreendeu a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945) também aparece na narrativa, por intermédio das lembranças do senhor Pietro, de quando viveu em momentos difíceis na Europa.

Outro tempo a ser assinalado é o psicológico, pois Lucca, quando se depara com a doença do avô e com a decisão de ele ser internado em uma clínica geriátrica, acessa um espaço interiorizado e imaginativo, onde é possível solucionar o caso da doença do avô. Assim como ocorre com Lucca, as personagens das narrativas juvenis, segundo Martha (2010b: 134), são associadas “à fase de maturação da adolescência, especialmente em momentos incomuns, marcados pela dor e por indagações sobre dificuldades da existência”.

10. Duração da ação

A duração da narrativa pode ser delimitada por meio da idade de Lucca, uma vez que no final da narrativa percebemos que o jovem tem vinte e um anos e quando escreveu a história de seu avô tinha apenas quatorze anos. Portanto, entre a criação da história e a revisitação dela, observamos um período de sete anos.

11. Espaço macro

O espaço macro não é determinado na narrativa, embora saibamos que ela se desenrola no Brasil, já que o senhor Pietro é um imigrante italiano e a avó Última, imigrante portuguesa. É possível afirmar ainda que o meio urbano é predominante nessa obra, inclusive, como uma tendência da narrativa juvenil contemporânea, explicitada, dentre outros autores, por Martha (2010b: 138).

12. Espaço micro

A maior parte da narrativa transcorre na casa dos avós de Lucca, lugar em que toda a família é reunida, em especial, aos domingos: “a alegria dos nossos almoços de

domingo, as conversas secretas entre avô e neto, as famosas partidas de jogo da memória...” (p. 155).

Outro lugar a ser destacado é o Sebo Shopping da Memória – onde funcionava a organização criminosa que roubava as lembranças das pessoas – e local imaginado por Lucca como uma forma de ajudar o avô a recuperar a memória:

A gente tinha chegado num salão grande e mal iluminado, lotado de estantes de ferro abarrotadas de livros usados. Aliás, era só o que havia ali, além de mofo, teias de aranha e montanhas de poeira: milhares de livros mal arrumados nas prateleiras. E também espalhados pelo chão, jogados uns por cima dos outros, equilibrados em pilhas prestes a desabar e atravancando a passagem (p. 100).

13. Voz

Como já explicamos, considerar o modo de narração de uma obra é fundamental para averiguarmos o grau de proximidade entre personagens e leitores. Em *Jogo da memória*, temos um narrador em primeira pessoa, representado pelo jovem Lucca:

Quando eu ainda era só um garotinho bobo, ele até me deixava ganhar, e depois ficava me olhando com uma cara de quem tinha perdido feliz. E eu caía nessa todo orgulhoso, achando que ter juntado maçã com maçã, bola de futebol com bola de futebol, bailarina cor-de-rosa com bailarina cor-de-rosa era suficiente pra vencer aquele homem grandão, de cara vermelha e risada espaçosa, que falava com a boca e também com as mãos (p. 10).

Assim como em outras narrativas, as demais personagens também dialogam. A nosso ver, é necessário ressaltar o discurso do médico quando se dirige à família do senhor Pietro. Por meio da visão de Lucca, o leitor mais atento desconfia que o senhor Pietro não está bem, porém, essa suspeita será confirmada apenas no capítulo onze, após o avô de Lucca ter sido submetido a diversos exames:

- O senhor Pietro possivelmente tem mal de Alzheimer – declarou o doutor, fazendo uma cara superséria.
- Mal de Alzheimer? – repetiu papai.
- Sim. Vocês já devem ter ouvido falar bastante: é uma doença neurológica que leva à confusão mental e à perda progressiva da memória. Com o tempo, o paciente tem dificuldade até mesmo para reconhecer as pessoas mais próximas e para realizar tarefas bem simples do dia a dia. [...]
- A doença provoca alterações cognitivas e de comportamento que são muitas vezes confundidos com “esclerose” ou “caduquice” do idoso. [...] Podemos usar alguns medicamentos, mas o resultado, por enquanto, não é animador. Há o

tratamento de reabilitação, que pode retardar o progresso da doença, em alguns casos... (p. 79-80)

Por último, é válido salientar que o discurso científico, representado pela figura do médico, conforme os apontamentos de Carrijo (2014: 50) sobre *Alice no espelho*, também pode ser visto em *Jogo da Memória*. Segundo a investigadora, aquele discurso “se vê rarefeito, camuflado, tal é a força do discurso literário da obra, literariedade esta obtida”.

14. Foco narrativo

Observamos na obra *Jogo da Memória*, de Bergallo, uma focalização por meio de um narrador-testemunha, que segundo Brait (2004: 64), cria uma atmosfera de empatia, “apresentando a personagem principal de maneira convincente e levando o leitor a enxergar, por um prisma ao mesmo tempo discreto e fascinado, a figura do protagonista”.

Assim como já comentamos em outros momentos, Lucca, neto do senhor Pietro, narra a história do avô, detalhadamente, e, em muitas passagens, seu ponto de vista acerca dos assuntos da família são ratificados por intermédio dos parênteses. Dessa maneira, podemos notar esse recurso em diversos momentos, tais como:

Apesar disso, em poucos dias vô Pietro dominava tudo, o que não era novidade nenhuma. Embora eu (e todo mundo da família, pra falar a verdade) continuasse fazendo a maior confusão entre os desenhos de peixes, pássaros, homens e mulheres [...] (p. 15).

E foi o que fizeram. Tia Lidia conhecia um geriatra (que então eu soube ser um médico especializado em gente idosa), que aceitou examinar vô Pietro em casa mesmo. É claro que isso não ia sair barato; os filhos tiveram que se juntar e fazer a famosa vaquinha (menos tia Lourdes, que continuava desempregada) pra pagar o atendimento (p. 78).

15. Linguagem

A mesma sensibilidade apontada por Esteves (2011: 54) e a linguagem coloquial, já destacada por Carrijo (2014: 60), na obra *Alice no espelho*, também são notadas em *Jogo da Memória*. Esse estilo sensível pode ser verificado no trecho: “[...]”

pude reparar claramente que outras pequenas mudanças começaram a acontecer, assim devagar, como quem não quer nada” (p. 61), quando, na voz do neto, percebemos os avanços da doença sem nem mesmo o nome dela ter sido mencionado, já que esse só aparecerá no discurso do médico.

O tom coloquial é empregado ao longo da narrativa, fator que auxilia na proximidade e identificação com os leitores. A passagem que segue exemplifica tal recurso: “Mas vô Pietro parecia muito longe dali” (p. 23) e “Mal posso esperar pra ver a cara feliz do vovô quando lembrar de tudo outra vez” (p. 155).

Outro mecanismo empregado pela autora é o uso de vocábulos e expressões em italiano – destacados em itálico e com notas de rodapé –, corroborando a identidade e a origem do senhor Pietro que, mesmo na condição de imigrante, preservava, em muitos momentos, o idioma materno, assim como a representação de alguns costumes, tais como a culinária italiana e a portuguesa (dada a descendência da avó):

[...] vovó fatiava um salame italiano em rodela bem fininhas, e a gente se deliciava com esse *antipasto* acompanhado de pão italiano, sempre guardando um lugarzinho na barriga pro almoço caprichado e depois pros ovos moles, a baba de moça ou o pastel de Belém que vovó servia de sobremesa. [...] – Última! – chamava, interrompendo arrumação da cozinha. – Venha *vedere* como o bambino está aprendendo! (p. 20)

Para finalizar, cabe mencionar que, segundo Castellano Sanz (2014: 14), a partir dos movimentos migratórios do século XX, uma série de fatores – anteriormente pouco empregados – começaram a aparecer no discurso literário. Dessa forma, a investigadora ressalta a importância da migração na literatura, tendo em vista seu papel de compreensão cultural: “[...] las sociedades actuales necesitan construir una nueva representación de sí mismas que incluyan de manera satisfactoria la diversidad de orígenes y culturas de sus individuos” (Castellano Sanz, 2014: 15), assim como ocorre nessa narrativa de Bergallo.

16. Temática central

O tema central da narrativa é a doença acometida pelo avô do protagonista: o mal de Alzheimer. Como notamos, a narrativa aborda um tema atual e complexo, tanto do ponto de vista de quem sofre a enfermidade como da perspectiva da família do

doente. No texto de Bergallo, observamos a doença a partir da visão do neto e, quando esta foi confirmada, por meio do discurso do médico, a família do senhor Pietro também precisou adotar algumas posturas, nem sempre fáceis de serem realizadas.

O leitor mais atento percebe que desde quando o senhor Pietro ganhou o jogo de Aquileia e começou a retornar ao passado constantemente, algo diferente pôde ser observado em seu comportamento: “Coincidência ou não, depois que me contou tudo aquilo vovô nunca mais foi o mesmo” (p. 62).

Assim, a narrativa mostra diferentes fases da doença em questão, tais como: os esquecimentos e suas consequências; as confusões mentais de fatos passados e presentes; a agressividade – no caso do senhor Pietro, apenas verbal –, dentre outros.

17. Temas complementares

A nosso ver, os temas complementares nessa narrativa são as relações entre avôs e netos e as memórias da Segunda Guerra Mundial.

O primeiro é observado, sobretudo, na cumplicidade entre o avô e o neto Lucca, como expressa o garoto: “[...] eu era o neto que mais gostava de ir à casa dele. Era mesmo uma delícia sair da escola às sextas-feiras e ir almoçar na casa de meus avós, que ficava bem no caminho entre a escola e a minha casa” (p. 19).

Para Martha (2010b: 138), aspecto a ser salientado nas narrativas juvenis brasileiras contemporâneas é o relacionamento das personagens adolescentes com os adultos. No caso de *Jogo da Memória*, o maior diálogo acontece com entre avô e neto, e Lucca parece sempre respeitar o avô, mesmo quando começa a observar que seu comportamento está diferente. A investigadora afirma também que os problemas familiares – nesse caso envolvendo a doença de um ente querido –, “podem conduzir o leitor à compreensão de situações que, com frequência, vive, na realidade, em casa” (Martha, 2010b: 138).

Outro tema que se destaca e se relaciona ao assunto central da obra é a lembrança de tempos sombrios, vivenciados pelo senhor Pietro quando foi recrutado para servir na Segunda Guerra Mundial. Olaziregi (2008: 20) ressalta a importância dessas memórias – ainda que o objetivo de seu trabalho seja referente à Guerra Civil Espanhola – presentes nos textos ficcionais, mas também destaca que, na literatura

infantil e juvenil, a guerra funciona apenas como “escenario de ficción, [...] abordado como eje temático y simbólico del universo literario en cuestión”.

É dessa forma que a representação da guerra ocorre em *Jogo da Memória*, pois, a nosso ver, ela funciona como mola propulsora – em conjunto com outros fatores – para que a doença do senhor Pietro apareça e seja confirmada. Mas, de qualquer modo, os horrores desse período são bem articulados por Bergallo, tanto no que confere à ida, à permanência ou quanto ao retorno da guerra: “Tinham sido obrigados a deixar tudo para trás, sem nem ao menos saber se algum dia iriam voltar. E agora estavam ali, apenas esperando a hora de seguir pro frente, pra afinal conhecerem o horror da guerra” (p. 30).

E, por fim, no excerto que segue:

Os bombardeios ficavam a cada dia mais frequentes, e os italianos, que ainda resistiam, continuavam sua rotina de consertar estradas e transportar armamento, sempre vigiados de perto pelos nazistas. [...] E muito tempo se passou assim, numa viagem interminável por aldeias incendiadas e cidades bombardeadas, sempre tentando se proteger dos ataques inesperados de americanos e russos, e do exército do marechal Tito, que se aproximava cada vez mais (p. 37-8).

18. Família

Diferentemente de outras narrativas que serão analisadas em nosso *corpus* – e apontada, inclusive, como uma tendência das narrativas juvenis contemporâneas (Martha, 2010b: 138) –, *Jogo da Memória* não apresenta grandes conflitos familiares. Muito pelo contrário, os pais de Lucca têm um relacionamento sólido e harmonioso, e o protagonista reconhece tal fato:

Vendo a cena, pensei em como eu era um cara de sorte. Tinha tantos amigos com pais que viviam brigando, ou que estavam separados há um tempão... Está certo que não gostava de ser filho único, mas tinha aquele monte de primos com quem brincar, além de uma família enorme e barulhenta, que adorava almoçar junta aos domingos (p. 19).

No que tange ao relacionamento entre os demais familiares de Lucca, também não são constatados conflitos, brigas ou desentendimentos, salvo no momento em que foi preciso tomar uma difícil decisão quanto aos cuidados do senhor Pietro. Tal situação pode ser muito semelhante àquela vivenciada pelo leitor e seus familiares:

Cuidar do vô Pietro era trabalho pesado (uma vez que a, a essa altura, ele não conseguia mais nem escovar os dentes sozinho), e vô Última já estava com 74 anos. [...]

– Não vejo outra saída a não ser internar o *babbo* – declarou tio Pedro, muito sério. Logo de cara, os outros ficaram chocados. Mas tio Pedro argumentou:

– Todos nós precisamos trabalhar, e mamãe já não tem condição física pra continuar a cuidar dele. A idade não permite que ela carregue peso, que faça força... [...]

Estavam todos nervosos demais, e começam a falar alto e ao mesmo tempo, como acontecia sempre que o assunto era polêmico. E, só depois de muito bate-boca, a decisão afinal foi tomada:

– Então – resumiu tio Dante, que era muito prático – todos estamos de acordo que o melhor a fazer é internar o *babbo* numa clínica geriátrica? (p. 84-5)

19. Escola

A escola ocupa um papel secundário, já que a história da família, sobretudo, do avô de Lucca, que é focalizada nessa narrativa. Por um lado, a escola é mencionada em poucas passagens, como, por exemplo, quando Lucca está saindo dela e vai à casa dos avós ou encontrar os primos: “sair da escola às sextas-feiras e ir almoçar na casa de meus avós” (p. 19) e “E acabamos marcando de nos encontrar no dia seguinte lá em casa, logo depois da escola” (p. 93). Por outro lado, ainda que essa instituição apareça pouco, ela pode ser vista como significativa, se considerarmos que será apenas após os estudos que o adolescente irá fazer o que mais gosta.

20. Ler, escrever, literatura

A mãe de Lucca, Iaiá, era uma leitora apaixonada pela obra de Ferreira Gullar. Na narrativa, ela tem a coleção de livros do escritor, que é seu conterrâneo:

– [...] Porque o mundo no poema se sonha completo!

– Aquela era a frase favorita de mamãe, que ela usava assim como a última palavra numa conversa. Na verdade era um trecho de um poema de Ferreira Gullar, o poeta que ela mais admirava – maranhense como seus pais e avós – e que não se cansava de citar (p. 18).

No Shopping da Memória, que funcionava em um sebo, são mencionados diversos títulos de obras conhecidas, como *Fausto* (1808), de Goethe (1749-1832), *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley (1894-1963), *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis (1839-1908), *Capitães de areia* (1937), de Jorge Amado (1912-

2001), dentre outros. Mas nesse momento, o contato com os livros acontecia apenas por integrar um cenário cujo plano dos adolescentes era o de recuperar a memória do avô.

Por fim, cabe salientar que Lucca sempre gostou de escrever e essa característica pode ser observada no início e no fim da narrativa, quando descobrimos que o neto é o autor fictício da narração. A história do avô foi escrita no caderno vindo da Itália, presente do tio Giovanni: “– pra um dia quem sabe fazer anotações pro meu primeiro livro, já que sempre gostei bastante de escrever” (p. 13).

21. Ilustrações

As ilustrações, internas e externas, foram realizadas por Martha Wernek e são em preto e branco, de tamanhos pequenos e grandes. Como a narrativa trata de memórias diversas, a tonalidade utilizada pela autora nas gravuras é semelhante à de fotografias antigas: sépia. Além disso, as imagens estão, muitas vezes, relacionadas ou à situação narrada no capítulo, ou a um objeto específico e significativo em determinado capítulo, como ocorre na nona parte da narrativa, intitulada “Uma fênix na janela”.

A imagem de uma fênix ganha destaque, ocupando quase toda a página do livro, pois, o avô Pietro já começara a confundir o presente com o passado, quando uma pomba pousou na janela da casa:

– *Guarda* – um belo dia vovô disse pra mim, apontando em direção à janela com uma cara admiradíssima. – La fênix, que *bella*!
Olhei pra onde ele apontava. Pousada no batente da janela, ciscando uns farelos imperceptíveis, vi apenas uma rolinha, marrom e comum. Achei engraçado:
– Fênix, *nono*? – eu ri. – É só uma rolinha... (p. 64)

22. Público destinado

Como o livro foi selecionado pelo Ministério da Educação para integrar o PNBE (Programa Nacional do Livro Didático)⁵⁹ de 2013, a indicação ocorre para alunos que estejam cursando o Ensino Fundamental II. Sendo assim, essa obra parece compreender uma faixa etária que varia entre 10 e 15 anos.

⁵⁹ Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&Itemid=30192 (Última consulta em 24 de outubro de 2016).

Além disso, a ficha catalográfica do livro também corrobora a informação de a obra ser indicada para jovens leitores, considerando essas duas designações: “Literatura infantojuvenil” e “Literatura infantojuvenil brasileira”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

O livro foi selecionado para o catálogo da 48ª Feira do livro infantil de Bolonha (48th Bologna's Children Book Fair - 2011); recebeu o selo Altamente Recomendável da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) (2011) e foi selecionada pelo Ministério da Educação para incorporar o PNBE (Programa Nacional do Livro Didático) do ano de 2013.

Essas três indicações, ademais das características analisadas nos campo acima, legitimam a qualidade estética dessa obra de Bergallo.

IV.3.1.4. *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo

1. Obra

Bernardo, Gustavo (2009), *Monte Verità*, ilust. Paula Delecave, Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 104 pp. (ISBN: 978-85-61384-69-2)

2. Dados do autor(a)

Gustavo Bernardo (1955) nasceu no Rio de Janeiro e é ensaísta, romancista e escritor de literatura infantil e juvenil⁶⁰. É também Professor Associado do Departamento de Seleção Acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ministra aulas há mais de quarenta anos.

Dentre os gêneros mencionados, já publicou em torno de trinte e três obras, e com algumas delas, recebeu importantes premiações e indicações, entre as quais

⁶⁰ As informações sobre o autor foram coletadas a partir de dois sites: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19787/gustavo-bernardo-krause> e <http://www.gustavobernardo.com/> (Última consulta em 14 de novembro de 2016).

destacamos⁶¹: a obra *Pedro Pedra* recebeu o Prêmio Altino Arantes, em 1981 (Biblioteca Altino Arantes, de Ribeirão Preto, São Paulo) e a Láurea de Altamente Recomendável para Jovens (FNLIJ), em 1982; *A alma do urso* contou com o Prêmio Orígenes Lessa - o Melhor para o Jovem 2000 (FNLIJ) e o Prêmio Júlia Lopes de Almeida (UBE), em 2000, além de ter sido indicada na categoria Literatura Infantojuvenil para o Prêmio Jabuti (CBL), em 2000; *Lúcia* foi indicada na categoria Romance para o Prêmio Jabuti 2000 (CBL); *A filha do escritor* foi selecionada com uma bolsa pela Petrobrás Cultural na área de Criação Literária, em 2007 e recebeu duas indicações para o 7º Prêmio Portugal Telecom de Literatura, em 2009 e para o 6º Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura, também em 2009; *O gosto do Apfelstrudel* recebeu a indicação na categoria Literatura Juvenil para o Prêmio Jabuti (CBL), em 2011.

3. Gênero

Diferentemente das classificações propostas na grade de Ceccantini (2000), concordamos com Thiago Valente (2015: 04) quando explica que Gustavo Bernardo “opta por um texto baseado na metaficção, em que o escrita expurga os medos e os pecados da humanidade, convidando o leitor juvenil a pensar sobre o mundo”.

A metaficção propõe um olhar acurado ao próprio processo de escrita da obra e, no caso de *Monte Verità*, é proposta “uma visita aos problemas macroestruturais da civilização, lançando ao leitor o convite para pensar ‘e se...’” (Valente, 2015: 03).

4. Resumo da ficção

Monte Verità integra a chamada “Trilogia da Utopia”, juntamente com os títulos *O mágico de verdade* (2006) e *Nanook* (2016).

A obra conta a história de Manuel, um moçambicano refugiado que trabalha como garçom em um luxuoso hotel, também intitulado Monte Verità e localizado na Suíça, mais especificamente em Ascona.

⁶¹ As premiações do autor foram retiradas do seguinte site: <http://www.escavador.com/sobre/9824794/gustavo-bernardo-galvao-krause> (Última consulta em 14 de novembro de 2016).

Manuel, além de formado em Economia é poliglota, e em seu atual trabalho, “diverte-se falando com os hóspedes na língua de cada um deles: italiano, alemão, francês, espanhol, grego, japonês, mandarim, enfim, português” (p. 10).

O hotel em que o protagonista trabalha está sediando o VI Congresso Internacional do Pós-Utópico, evento que reuniu pesquisadores de, pelo menos, três continentes e Manuel está sempre observando os cientistas e pensando que: “Ele poderia impressionar os congressistas comentando em quatro ou cinco idiomas esses trechos de Arp no jantar enquanto serve o *tiramisu*” (p. 11).

Dadas essas informações ao leitor, a partir de então a narrativa apresenta seis comunicados – ou intervenções – anunciados por todos os veículos midiáticos. O primeiro deles revela que todas as armas de destruição em massa do planeta desaparecerão. O segundo, por sua vez, declara que “todas as mulheres se encontram provisoriamente estéreis” (p. 38).

O terceiro, por seu turno, indica que toda e qualquer forma de sujeira existente na Terra desaparecerá. Já o quarto, apresenta o desaparecimento de todos os tipos de combustíveis fósseis utilizados até então. O quinto revela que “cada espécie animal e todas as espécies em conjunto encontram-se em condições de se defenderem adequadamente dos ser humano” (p. 73). O sexto, finalmente, trata da promulgação de uma lei universal: a do respeito a todos os seres vivos.

Por último, no final da narrativa descobrimos que é Manuel o autor dos comunicados que, dentre outros motivos, escreve como uma forma de recontar sua própria história e a de sua família, devastada por sucessivas guerras, além de proporcionar ao leitor – por meio das intervenções – reflexões acerca de como vivemos atualmente e que a mudança cabe a cada indivíduo que habita o planeta Terra.

5. Organização da narrativa

A narrativa conta com vinte e dois capítulos e é segmentada em duas partes que se entrelaçam, sendo assim, não há uma sequência lógica quanto à narração dos fatos. Na primeira parte, a obra mostra ao leitor a história de Manuel – por intermédio de recursos, como o *flashback* –, já na segunda, as intervenções produzidas por ele.

Trata-se também de uma obra bastante econômica, seja na quantidade de páginas, de personagens, seja na escrita dos títulos dos capítulos, pois todos esses

apresentam entre uma e quatro palavras, a saber: “Verità”, “A invasão branca”, “Revolução”, “Imperativo”, dentre outros exemplos e elementos que representam essa economia presente na narrativa.

6. Final da narrativa

O final da narrativa pode ser surpreendente, pois, mesmo o leitor sabendo que Manuel escreve, no início da obra não temos indícios suficientes para afirmar que os comunicados foram elaborados por ele.

O seguinte trecho pode proporcionar uma desconfiança no receptor mais atento: “Será que um dia eles se dignarão a dissecar o que ele escreverá nessa noite? Bem, essa é uma pergunta interessante” (p. 11). No entanto, acreditamos que tais informações podem não ser o bastante para que o leitor esteja certo de que é Manuel o autor das intervenções.

Desse modo, pressupomos que o fim da narrativa pode ser revelador quando o receptor interage com esta passagem:

Daqui a pouco, vai amanhecer.

Manuel precisa encontrar uma saída para a última intervenção. Ele está consciente de que, se não terminar a história nessa noite, não conseguirá mais terminá-la. Sua filha não a lerá e, não a lendo, ela não o reencontrará (p. 89).

Para encerrar, retomamos as ideias de Ceccantini (2012: 301) quando explica a relevância da última intervenção elaborada pelo protagonista e o que o término da leitura pode propiciar ao destinatário:

A obra mantém, portanto, um delicado equilíbrio, que consegue passar ao largo do moralizante e do doutrinário, para situar-se no âmbito do reflexivo e do filosófico, convergindo para a esfera da ética. Na última intervenção, é por meio da ética que o leitor mais jovem é convidado ao debate e à reflexão sobre sua realidade, sobre a vida de Manuel, sobre o mundo, sem que a ficção perca sua força geradora de criatividade e imaginação, fontes preciosas para o questionamento da realidade de um mundo distópico.

7. Personagens principais

Diferentemente das demais narrativas analisada até o momento, *Monte Verità* não apresenta personagens jovens e os protagonistas dessa narrativa são: Manuel e a arara. Sabemos que ele e a arara vivem em Ascona, na Suíça, como explicita o excerto a seguir: “A arara deve ter emigrado da África, não se sabe fugindo de quê. O homem também emigrou da África, mais especificamente de Moçambique, fugindo das sucessivas guerras de seu país” (p. 09).

Concomitante com a narração da vida da personagem, o narrador também apresenta a visão dos hóspedes do hotel em que Manuel trabalha quando descobrem que ele é poliglota: “[...] os estrangeiros primeiro se espantam, quando o garçom se dirige a eles na sua língua, e depois se divertem, como se ouvisse aquela arara falar” (p. 10).

Considerando o significado da relação entre Manuel e a arara, realizamos os comentários deles juntos, já que é possível observar uma visão mais ampla sobre as duas personagens:

O belo cenário, no qual a escultura surrealista se inscreve, tem também como elementos o homem negro, Manuel, protagonista da narrativa, com um papagaio ao ombro – ambos seres deslocados de seus *habitats* comuns e inseridos num cenário em que cabem apenas como pitorescos representantes da diversidade humana e animal [...] (Ceccantini, 2012: 294).

É, sobretudo, nos capítulos dez e quinze que conhecemos um pouco mais a respeito de Manuel, pois, até esse momento, temos apenas algumas informações dele, tais como, a formação de Manuel em uma faculdade de Economia em Maputo: “Formou-se com bastante dificuldade, dificuldade que lhe serviu de pouco. Nunca pôde exercer a profissão” (p. 48).

Os obstáculos não pararam por aí. O protagonista ainda teve a esposa morta: “ela foi assassinada dentro da igreja e caiu para trás segurando a mão da menina, que não chorou” (p. 70). Sua filha havia sobrevivido, mas Manuel resolveu lutar contra aquelas atrocidades, denunciando os horrores da guerra em jornais, para autoridades e até para o exterior. Assim, “conseguiu a atenção, [...] mas dos assassinos” (p. 71).

Por fim, a situação foi agravada a ponto de Manuel precisar fugir rapidamente de seu país, “minutos antes de poder pegar sua filha na escola” (p. 71), e tal fato é rememorado por ele em alguns momentos da narrativa.

8. Personagens secundárias

Elencamos ao grupo das personagens secundárias os participantes do VI Congresso Internacional do Pós-Utópico, que está acontecendo no hotel Monte Verità, e os espectadores – formados pela população mundial –, cujas reações são demonstradas ao longo dos comunicados que vão sendo divulgados pela mídia.

No que diz respeito aos congressistas, verificamos que dentre eles há cientistas de, pelo menos, três continentes e todos eles ficam espantados por Manuel ser poliglota, tal qual demonstra o trecho: “Um dos que mais se espantaram foi o professor brasileiro que estudava um linguista tcheco. Ele e os demais agora têm uma boa história para contar em casa” (p. 10).

Diante disso, comungamos com os apontamentos de Ceccantini (2012: 294-5), quando apresenta em sua crítica o contraste existente entre aquilo que os cientistas discutem, de forma distante, e as problemáticas vivenciadas pelo protagonista:

De posse dessa informação, do que aquela personagem exótica com seu pássaro exótico faz num conselho de especialistas, indicia-se o contraponto entre aqueles que vivenciam as mazelas da atualidade histórica e aqueles que as estudam, de longe, sem comprometerem suas vidas em níveis profundos com o objeto estudado. Com efeito, o título do congresso é mais que sugestivo: expressa a aceitação de que a Utopia é algo datado, ultrapassado, passível de ser substituída por algo que os estudiosos dessa antiga ideologia buscam nas confortáveis instalações do Monte Verità.

Cabe mencionar ainda as reações dos espectadores a partir do momento em que as intervenções começaram a ser divulgadas: “Os leitores pensam como a sua revista ou jornal fez isso, mas logo descobrem que o mesmo acontece a toda a volta, em todos os diários ou semanários ou mensários que as outras pessoas estejam folhando”. (p. 15).

Além disso, a população começa a ficar assombrada com essa situação, pois os comunicados não se restringem aos meios impressos e as pessoas não sabem a autoria de todas as mudanças que estão sendo anunciadas:

Para aumentar a estupefação generalizada, descobre-se que o acontecimento não se limita aos meios impressos. Os aparelhos de telefone celular repentinamente se iluminam e transmitem o mesmo comunicado, mas como mensagens de texto. Em todo o planeta, esteja dia ou noite no momento, as pessoas que ligam televisões e computadores veem o comunicado passar nas telas e ainda o escutam alto e bom som, pronunciado por voz mecânica e andrógina (p. 16).

Por fim, a preocupação dos indivíduos pode estar diretamente relacionada ao papel da mídia – certamente uma estratégia pensada pelo autor fictício dos comunicados –, pois as intervenções foram veiculadas em todas as mídias do mundo e no idioma de cada pessoa que esteja realizando a leitura. Assim, as intervenções são acessíveis e podem ser vistas como “verdadeiras”.

9. Tempo histórico

A narrativa é desenrolada no presente – mostrando a situação de Manuel – e no futuro, considerando a demarcação do dia escolhido pelo autor das intervenções para que elas ocorram – o domingo –, como o próprio comunicado revela:

Senhoras e senhores. Tornam-se necessárias seis intervenções. Cada uma delas necessita de seis dias para ser preparada. Elas se realizarão nos próximos seis domingos, sempre a essa mesma hora. Cada uma das intervenções será informada em detalhes da mesma maneira que o presente comunicado preliminar. Aconselha-se que todos se preparem para mudanças significativas no seu modo de vida. Não há razão para pânico. A médio e a longo prazo, as mudanças beneficiarão a maiorias das pessoas (p. 19).

Posto isso, Ceccantini (2012: 295) comenta que o leitor é convidado a refletir sobre a “normalidade” do domingo:

[...] em que tudo ocorre simultaneamente, isto é, pessoas nascem, morrem, amam, odeiam, lutam, comovem-se, é tão somente um ponto de vista sobre o mundo: “Enfim, é domingo e tudo parece normal. //Usual. //Habitual” (p.14). Romper esse *status quo* dependerá da vontade humana. Porém, como contar com ela se o “normal” é aceitarmos um mundo em que as utopias ficaram no passado? A narrativa, adentrando o terreno da ficção, no qual as soluções são possíveis, constrói-se, então, nesta apropriação do ensaio filosófico pela literatura.

Em síntese, notamos que esse capítulo tem o intuito de apresentar ao leitor – e recordá-lo de inúmeros fatos, que podem ser tidos como corriqueiros – situações que acontecem em diferentes partes do planeta e que exigem uma reflexão/mudança para que o ser humano possa, de fato, continuar vivendo nele.

10. Duração da ação

Considerando as intervenções realizadas por Manuel e o período em que elas seriam apresentadas ao público, constatamos que a narrativa poderia durar em torno de um mês e meio, isto é, o equivalente a seis domingos.

Já no que diz respeito à vida do protagonista, não é possível constatar quando ele partiu de Moçambique e até quando permanecerá na Suíça. Além disso, mesmo sabendo que Manuel deixou seu país de origem por conta de “sucessivas guerras”, esse dado também é indefinido, dada a grande quantidade de conflitos existentes naquele local.

11. Espaço macro

A narrativa ocorre na região sul da Suíça, mais especificamente em uma comuna chamada Ascona e a única alusão presente na obra acerca dessa localidade é a seguinte: “Monte Verità é o nome de um hotel localizado na parte italiana da Suíça, em Ascona” (p. 09).

Pressupomos que o espaço macro não foi amplamente explorado, pois a narrativa destaca o hotel Monte Verità, referente ao espaço micro, como uma forma de já apresentar os contrastes existentes nesse local, que só refletem problemas muitos maiores presentes em todo o mundo.

Considerando ainda as intervenções elaboradas por Manuel, esse espaço macro pode ser ampliado pensando, aliás, no planeta Terra. Justificamos essa afirmação por conta do alcance midiático dos comunicados e, sobretudo, porque o objetivo das intervenções era esse, como ilustra o excerto abaixo:

Em todo o planeta à mesma hora, quem quer folheie qualquer jornal ou qualquer revista, seja um policial sonolento patrulhando a madrugada em Nova York ou um casal de operários jantando em Hong Kong, encontra o mesmo comunicado em relevo nas mesmas páginas. Para o casal de Hong Kong o susto é ainda maior, porque eles já leram o jornal pela manhã e aquela página, com aquele texto, não estava ali (p. 16).

12. Espaço micro

Monte Verità é o nome de uma região inserida em Ascona, parte italiana da Suíça. Segundo Ceccantini (2012: 294), é também o nome de um hotel fundado no início do século XX, como colônia para um grupo de naturistas:

Ali, importantes nomes da intelectualidade ocidental viram um refúgio para seus ideais de sociedade libertária, de onde poderiam apregoar modificações positivas para um mundo corrompido pelo capitalismo, pelo consumo, pela degradação do meio ambiente e do homem.

Ademais, logo no início da narrativa, identificamos Manuel observando uma estátua que adorna os jardins de Monte Verità: “A estátua é abstrata (um vazio dentro de um círculo) e foi esculpida muito tempo atrás por um escultor chamado Hans Arp” (Bernardo, 2009: 09). Outro fato a ser considerado nessa localidade é o evento que reúne pesquisadores de diferentes nacionalidades para o VI Congresso Internacional do Pós-Utópico.

Posto isso, a partir das informações gerais acerca de Monte Verità e de alguns ideais que a colônia lá instalada almejava, o local escolhido pelo escritor Gustavo Bernardo é propício para reflexões acerca das condições humanas e suas relações com o meio ambiente. No entanto, no caso do congresso fictício, os cientistas consideram aquele momento como pós-utópico – não temos um maior detalhamento do que acontece durante o evento –, mas podemos supor que os problemas mundiais já teriam sido vistos como “normais”, como explica (Ceccantini, 2012: 299):

[...] percebe-se que as intervenções correspondem a tudo aquilo que os imponentes humanos “pós-utopia” não realizam, mantendo-se confortavelmente num sistema que naturalizou as diferenças extremas, a violência atroz e a forma coletiva como algo a ser combinado, mais como uma tarefa social a ser cumprida cotidianamente, como alívio de uma consciência social, que uma meta ideológica a ser alcançada pelo íntimo comprometimento com questões humanas e planetárias.

Por último, outro espaço a ser ressaltado, dentro do hotel Monte Verità, é o quarto de Manuel, lugar em que o protagonista elabora as seis intervenções como formas de mudanças mundiais: “No pequeno quarto nos fundos do hotel, separa com cuidado os cadernos e as canetas. Do lado de fora, na árvore acostada à sua janela, dorme a arara-verde” (p. 48).

Assim, os pensamentos de Manuel, naquele pequeno ambiente, serão “concretizados” por meio dos comunicados e destacarão o contraponto existente na narrativa, especialmente, ao recordarmos do conforto oferecido aos congressistas, que já aceitaram todas as mazelas sociais e mundiais.

13. Voz

Monte Verità é uma obra narrada em terceira pessoa e não apresenta discursos diretos, ou seja, todas as informações que temos é por meio dessa voz – que como veremos no foco narrativo – sabe tudo.

No entanto, em toda a narrativa, encontramos apenas um trecho que expressa a voz da filha de Manuel, quando a mãe é assassinada na igreja. O trecho também já mostra a ação do narrador: “Manuel, não sabe como, conseguiu passar por cima dos demais corpos para cair de joelhos e abraçar a menina. Com os olhos secos, ela o olhou e disse, clama: ‘Papai, Deus chegou atrasado’ ” (p. 71). Dessa forma, o discurso da garota – ingênuo, delicado e ao mesmo tempo chocante – mensura o horror das consequências da guerra para os civis.

Assim, a função da terceira pessoa está relacionada ao fato de o leitor e a população mundial não saberem, até o final da narrativa, quem é o autor dos comunicados, o que proporciona um ar de suspense e medo, ao se pensar que é uma divindade ou uma voz suprema que informa as mudanças anunciadas.

14. Foco narrativo

Em *Monte Verità*, não temos as versões dos fatos a partir das vozes das próprias personagens, mas sim, por meio de um narrador onisciente intruso que nos descreve todos os detalhes presentes na narrativa: desde os sentimentos de algumas personagens até as reações da população mundial quando são informadas das intervenções mundiais.

A seguir, ilustramos as afirmações acima com três passagens do livro – dentre tantas outras existentes: a) a opinião de Manuel sobre o título do evento: “O garçom acha engraçado o título do congresso, mas não dirá sua opinião para os ilustres congressistas” (p. 10); b) a reação – a partir de uma perspectiva religiosa – da população quando são comunicados sobre as intervenções: “Seguidores de todas as religiões

começam a propalar que o seu Deus está chegando para destruir todos os falsos deuses, bem como seus ímpios adoradores” (p. 23) e c) quando sabemos a opinião dos hóspedes do hotel sobre Manuel e como ele se sente diante disso:

À tarde, os hóspedes dessa semana como os das anteriores comentavam a facilidade para línguas do pequeno garçom. Essa facilidade combina com o país que escolheu para viver ou se esconder, mas fora isso também não lhe serve de muito. Às vezes, sente-se como a arara-preta que, em troca de biscoitos duros, se exhibe para europeus brancos (p. 49).

Por fim, podemos supor que esse recurso tem o objetivo de proporcionar uma maior reflexão acerca das problemáticas apresentadas por meio das intervenções. Em suma, como afirmou Valente (2015: 04): “Pensar sobre si no ‘mundo’ é um diferencial de *Monte Verità*”, portanto, a narrativa apresenta um panorama sobre as mazelas do planeta e convida o leitor a adentrar nesse universo nem tão ficcional assim.

15. Linguagem

Como uma narrativa econômica, Bernardo opta por uma linguagem objetiva, desnudando a realidade mundial sem eufemismos. Essa linguagem pode ser observada, sobretudo, nos comunicados escritos pelo protagonista, pois em cada um deles é relatada uma intervenção decorrente de problemas já instaurados, como exemplificamos abaixo:

Senhoras e senhores:

A partir do presente momento, os animais não-humanos do planeta estão reprogramados geneticamente, em termos de determinadas reações instintivas e de determinadas habilidades de comunicação, no campo de uma mesma espécie e de uma espécie para a outra.

Esta programação lhes permite reconhecer o seu predador mais perigoso e preparar defesas contra ele. Como o mais perigoso e eficiente predador do planeta é o ser humano, a ponto de ser responsável sozinho pela extinção de milhares de espécies ao longo do tempo, agora cada espécie animal e todas as espécies em conjunto encontram-se em condições de se defenderem adequadamente do ser humano [...] (p. 73).

A intervenção acima faz uma possível referência à obra *A revolução dos bichos* (1945), de George Orwell (1903-1950), como a própria narrativa sugere, mas sem especificar o livro e o autor: “Muitos se lembram de um romance inglês antigo no qual

os bichos de uma fazenda se revoltam, mas nesse romance os animais são apenas metáforas de situações políticas humanas” (p. 75).

Dessa forma, diferentemente do que ocorre na obra de Orwell, em *Monte Verità* “as intervenções não se fazem em sentido simbólico, mas no âmbito denotativo, trazendo ao leitor discussões sobre temas fundamentais para a espécie humana” (Ceccantini, 2012: 298).

Outro recurso significativo da obra de Gustavo Bernardo é a presença da Filosofia em sua produção. Em alguns capítulos, o narrador recorre a citações de renomados pensadores, relacionando-as com suas próprias ideias: “Encostado na estátua esculpida por Hans Arp, olha o lago e lembra alguns dos pensamentos do escultor surrealista, como, por exemplo: “ ‘O homem já fala do silêncio como uma lenda’. Ou: ‘ Não somos senão uma sociedade composta pelo ruído excessivo da falta de sentido’. Ou ainda: ‘ O progresso nos derrotou’ (p. 11).

Para finalizar, sobre esse último aspecto da narrativa, importa recordar aquilo que Ceccantini (2012: 293) já esclareceu acerca do teor ensaístico de *Monte Verità*:

Esse pé em duas canoas – Filosofia e Literatura –, mantido pelo escritor ao longo de sua trajetória, teve repercussão direta em sua produção ficcional para jovens. No caso de algumas obras fica muito explícita tal dualidade como clara proposta estética. Gustavo Bernardo exercita-se num tipo de ficção e forte pendor ensaístico, ou seja, trata-se de um autor que não tem pudor de enveredar pela prosa que se imbuía de forma recorrente com o ensaio, na esteira de grandes escritores do Ocidente, tanto do século XX, quanto do presente. (Ceccantini, 2012: 293).

16. Temática central

Optamos por denominar a temática central de *Monte Verità* de problemas mundiais urgentes, pois as seis intervenções apresentadas pelo narrador contam com diferentes situações que requerem novas posturas da sociedade para a sua sobrevivência. A seguir, comentaremos todos os seis comunicados, ressaltando cada problemática, bem como as reflexões suscitadas por elas.

As intervenções são: 1) o desaparecimento de todas as armas de destruição em massa; 2) a diminuição da taxa de natalidade dos seres humanos; 3) a limpeza de todos os tipos de dejetos do planeta; 4) o desaparecimento dos combustíveis fósseis; 5) a

equivalência de força dos animais de outras espécies e 6) a promulgação de uma lei universal sobre o respeito para com os seres vivos.

No que diz respeito à primeira, o narrador, após informar à população de que as armas de destruição em massa desaparecerão, detalha, como algumas delas serão eliminadas: “Na quarta-feira, também a essa mesma hora, todas as ogivas nucleares explodirão ao mesmo tempo, levando consigo as demais armas de destruição em massa” (p. 25-6). Após essa e outras explicações, o narrador instiga o leitor a refletir sobre a questão do armamento: “Como o ser humano em geral e cada indivíduo em particular podem sobreviver sem armas para se defender?” (p. 29).

A segunda intervenção, por sua vez, indica um controle da natalidade entre os seres humanos: “A partir desse instante, todas as mulheres se encontram provisoriamente estéreis. Por exatos dez anos terrestres, nenhuma mulher engravidará por qualquer meio, natural ou artificial” (p. 38), no entanto, com o passar dos anos e como uma forma de manter esse controle, as mulheres poderão ter apenas um filho após os dez anos citados e durante duzentos anos. Já após duzentos e dez anos, as mulheres poderão engravidar apenas duas vezes durante toda a vida delas. Como uma estratégia da narrativa, após tais informações, o narrador sugere que o leitor pense, dentre outras questões:

Esse controle implica, na prática e em poucas gerações, uma redução drástica da espécie – tão drástica que pode ameaçar a sua própria sobrevivência. As últimas palavras do comunicado chamam a atenção para isto, ao recomendarem um cuidado maior tanto com as futuras gerações quanto com as que ora ocupam o planeta (p. 42-3).

No que se refere à terceira intervenção, a população mundial foi informada de que o planeta seria limpo de todo tipo de sujeira material. Dentre as explicações de como esse fato iria ocorrer, temos o seguinte exemplo: “Todo o lixo líquido, gasoso e sólido está sendo transformado em uma grande bola sólida de merda” (p. 51). O narrador instiga o receptor a refletir sobre a repercussão que a palavra “merda” causou nas pessoas, especialmente por revelar uma agressividade velada, em razão da possibilidade de as sujeiras morais também serem limpas em uma próxima intervenção:

Ora, como o agente misterioso definiria “sujeira moral”? E como procederia a sua limpeza? Essas questões eram assustadoras, como se já não se estivesse assustado o suficiente. A maioria das pessoas tinha perfeita consciência de não se encontrar, em termos morais, inteiramente “limpa”: ninguém podia atirar a primeira pedra no

outro. Haveria certamente gradações de ‘sujeira’ que iriam da mentira infantil ao homicídio, do furto de uma maçã à violação de uma menina, mas quais seriam os critérios do autor ou autores dos comunicados? (p. 54)

Por fim, o “grande cometa de merda”, desapareceria naturalmente no final de semana, revertido em neve.

No quarto comunicado, duas situações são informadas, a primeira: “os corpos, máquinas, fábricas e estações de esgoto voltarão a excretar dejetos nos ambientes do planeta” (p. 61) e a segunda: “dentro de sete anos exatos o petróleo desaparecerá completamente”. Nesse momento, o narrador revela ao leitor que o tempo estipulado para que esse último fato ocorra é o suficiente para o desenvolvimento de combustíveis alternativos.

A seguir, a voz da narrativa divulga a quinta intervenção, referente a uma reprogramação genética em animais não humanos:

Esta reprogramação lhes permite reconhecer o seu predador mais perigoso e preparar defesas contra eles. Como o mais perigoso e eficiente predador do planeta é o ser humano, a ponto de ser responsável sozinho pela extinção de milhares de espécies ao longo do tempo, agora cada espécie animal e todas as espécies em conjunto encontram-se em condições de se defenderem adequadamente do ser humano (p. 73).

A partir disso, os capítulos “Quinta” e “Revolução” que tratam desse assunto são sugestivos para que os receptores pensem/repensem sobre uma sociedade que explora os animais de diversas formas – o consumo da carne, os zoológicos, os laboratórios, dentre outros –, em razão de um modo de viver preestabelecido. Além disso, o desafio que esse comunicado propõe vai além de meras mudanças de hábitos – que também são urgentes. No entanto:

O maior desafio é cultural e existencial: admitir que não se é a espécie superior. Admiti-lo significa admitir também que os mais caros valores da humanidade são igualmente válidos na relação com as demais espécies, ou seja, que há uma ética para além da espécie humana (p. 82).

Nesse ponto da narrativa, cabe destacar que é no capítulo anterior à sexta intervenção – intitulado “Dúvida” – que o leitor descobre ou confirma que é Manuel o autor dos comunicados. Assim, a sexta e última intervenção aborda duas regras – que

não são novidades e foram formuladas pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804):

Primeira regra: aja de tal maneira que a máxima que orienta a sua ação possa sempre ser tomada como lei universal para todos os seres animais.

Segunda regra: aja de tal maneira que tome o outro ser animal sempre como fim e jamais como meio (p. 91).

Nessa última intervenção, como bem observa Ceccantini (2012: 300-301):

[...] instaura-se a ética como padrão de comportamento, como possibilidade ideológica num mundo em que o próprio discurso da diversidade justifica, muitas vezes, a manutenção de situações de opressão e alienação de direitos essenciais à dignidade humana [...] (Ceccantini, 2012: 301).

Diante do exposto, podemos constatar que a narrativa de Bernardo, especialmente por meio das seis intervenções e das demais características elencadas em nossa análise, instiga o receptor, do início ao fim, a refletir sobre o seu papel no mundo. Finalmente, esse convite à reflexão, pode, aliás, ser convertido em ações alternativas para que novos modos de viver, mais conscientes, possam surgir.

17. Temas complementares

Dentre os temas complementares, ressaltamos a violência em decorrência da guerra e suas consequências, como a questão dos refugiados, portanto, existe uma relação de causa e efeito entre tais temáticas.

Com já dissemos, o protagonista da narrativa é um refugiado. É possível confirmar essa informação logo no início da obra, ao verificarmos que ele emigrou de Moçambique para a Suíça, “fugindo das sucessivas guerras de seu país” (p. 10). Além disso, outros dados presentes no meio da narrativa também reafirmam essa situação, pois ele, ao denunciar nos jornais de seu país, os horrores da violência, após o assassinato de sua esposa, “precisou fugir de repente” [...] (p. 70).

Dada a importância da personagem Manuel na obra, cabe retomar a definição de refugiado, fundamentada pela Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951: 01)⁶² e disposta no artigo primeiro:

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

Assim, quando terminamos a leitura da narrativa e confirmamos que o autor das intervenções é Manuel – um refugiado, que perdeu a esposa e precisou abandonar a filha pouco tempo antes de buscá-la na escola –, podemos supor que a escrita dos comunicados tenha funcionado como uma forma de, ao mesmo tempo revisitar suas tragédias pessoais, e também acreditar que, por meio de mudanças, é possível construir um mundo mais justo e igualitário, como evidencia Ceccantini (2012: 296) neste excerto: “[...] No mundo em que também ele representa uma “minoria”, passa a pensar conquistas para a maioria, ainda que isso signifique optar pelas melhores escolhas em termos de vida da humanidade [...]”.

18. Família

Na Suíça, Manuel vive sozinho, contando apenas com a companhia da arara e, às vezes, distrai-se conversando em diferentes línguas com os hóspedes do hotel. Quando vivia em Moçambique, tinha sua esposa e uma filha, mas fora separado delas em razão da guerra.

Diferentemente de outras narrativas analisadas até o momento, os conflitos familiares em *Monte Verità* são motivados por situações extremas, como a guerra e suas consequências para os civis. Portanto, na obra de Bernardo, não constatamos uma

⁶² A definição utilizada por nós pode ser encontrada no seguinte site: <http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/> e cujo documento oficial está disponível neste link: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao relativa ao Estatuto dos Refugiados](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao%20relativa%20ao%20Estatuto%20dos%20Refugiados) (Última consulta em 19 de novembro de 2016).

desarmonia familiar – tais como pais separados, desentendimentos entre pais e filhos, dentre outras situações, apontadas por Martha (2010: 138), inclusive, como uma característica recorrente da literatura juvenil contemporânea – salvo quando relacionada ao problema na cidade de origem de Manuel:

[...] Na cidade de Maputo, ele trabalhava tanto, para sustentar a família, e estudava tanto, para realizar seu único sonho, que mal a via em casa quando ela era criança. Depois, a sua esposa morreu.

Depois, ele precisou fugir de repente, minutos antes de poder pegar a menina na escola. [...]

É do que mais se lembra da filha: desenhando sempre com lápis de cor, nunca com lápis preto, não querendo parar nem para jantar nem para dormir. Era preciso conversar muito com ela para que comesse um pouco ou fosse dormir. A mãe, muito sorridente, geralmente era quem tinha conversado com ela. Ao pai, muito sério, na verdade, cansado, coubera poucas vezes a tarefa de convencê-la a deixar em suspenso seu mundinho de papel por pelo menos uma horinha ou só por uma noite.

Seus pais nunca brigaram ou gritaram com ela. Até que a mãe, primeiro, a abandonou. Na verdade, a vida é que a abandonou: ela foi assassinada [...] (p. 69-70).

19. Escola

Em razão das dificuldades vivenciadas por Manuel em seu país, observamos que, nem o período escolar nem o da faculdade, não representam memórias agradáveis para a personagem, ainda que ele se esforçasse muito para realizar o sonho de fazer o curso de Economia.

Podemos justificar esses dados mediante dois motivos: em primeiro lugar, pois, já escritor, o protagonista não gostava de usar a caneta vermelha, tendo em vista que: “Os professores portugueses, no colégio Chòkwè, abusavam da caneta vermelha nos seus trabalhos” (p. 48). E em segundo, já como estudante universitário, na faculdade de Economia, em Maputo: “sua redação não era bem-aceita. Formou-se com bastante dificuldade que lhe serviu de pouco. Nunca pôde exercer a profissão” (p. 48).

Outro fato a ser considerado é que Manuel apresenta uma grande habilidade com idiomas, como a narrativa mostra em vários excertos: “dotes linguísticos”, “falar em vários idiomas”, mas o narrador não atribui à escola o fato de Manuel ser poliglota.

Assim, a visão apresentada pela narrativa acerca da instituição escolar não é positiva, em razão das memórias de Manuel sobre as severas correções dos professores

portugueses, contrastando ainda a figura do colonizador e do colonizado, esse último, integrante de uma minoria étnico-racial.

20. *Ler, escrever, literatura*

Manuel é um escritor e, como já explicamos, logo no início da narrativa, o texto apresenta pistas sobre esse fato. As condições de escrita dele são muito humildes:

É um bom caderno, esse que escolheu. As folhas passam com facilidade, graças à encadernação em espiração. A caneta esferográfica é simples, barata, e talvez por isso mesmo deslize tão bem, facilitando a escrita. Melhor assim. Prefere não usar o computador do hotel e não tem máquina de escrever. Ele precisa escrever esta história à mão (p. 72).

No que confere ao assunto escrito por Manuel, é apenas no final da narrativa que descobrimos que é ele o autor das intervenções, como afirma Ceccantini (2012: 299), “cuja tragédia pessoal motiva a busca de outra forma de sociedade” e o excerto da obra: “Escreve para reencontrar a filha ou ao menos salvá-la, do que exatamente não sabe com precisão (mas imagina). Escreve também para matar os assassinos da sua mulher, esses ele sabe muito bem quem são” (p. 85).

Outros dois elementos que podem ser mencionados são a presença de outras obras literárias, já explicadas e alguns pensamentos filosóficos, também elencados no item “Linguagem”.

Ao contrário do que ocorre com a literatura, as referências filosóficas aparecem com suas respectivas autorias, como, por exemplo, na última intervenção, já que o narrador recorre ao conceito de *imperativo categórico*, termo cunhado por Kant:

A ideia de sujeito moral lembra o escritor que há séculos enunciou os imperativos ampliados pela última intervenção. Depois de os jornais consultarem ansiosamente os professores de filosofia, antes tão desprezados, coitados, descobriu-se que esse escritor chamava-se Immanuel Kant e era alemão. Ele formulou os seus imperativos como obrigações incondicionais da espécie humana: se eles fossem seguidos por todas e não menos do que por todas as pessoas, não haveria necessidade nenhuma de outra lei. Os imperativos categóricos de Kant eram incondicionais que não estabeleciam nenhuma punição para quem não os seguisse – como se a punição fosse não segui-los (p. 94-5).

21. Ilustrações

A narrativa de Bernardo apresenta apenas ilustrações na capa, em que observamos um homem negro e uma arara em seu ombro, localizado na divisa de um mapa: de um lado, a parte terrestre, em branco e preto, e de outro, a cor azul, indicando, possivelmente, o oceano.

A nosso ver, essa imagem pode representar a condição do refugiado, como é o caso de Manuel e da arara. Lendo a narrativa, sabemos que ambos estão deslocados de seus lugares de origem, então a condição deles pode ser expressa, sobretudo, pela ideia de fronteira – representada pela ilustração de Paula Delecave.

22. Público destinado

Dois fatores confirmam que a narrativa *Monte Verità* seja destinada ao público juvenil. Em primeiro lugar, é o selo Rocco Jovens Leitores, uma especificação de obras para o público em questão, feita pela própria editora Rocco e inclui livros indicados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil⁶³. Conforme as informações da própria editora, a instituição também se preocupa com as novas gerações de leitores.

E a segunda, por sua vez, é consequência desse selo, pois a ficha catalográfica da obra também confirma a referência supracitada: “Literatura infanto-juvenil brasileira”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Monte Verità não recebeu premiações, mas foi selecionada pelo Ministério da Educação para incorporar o PNBE (Programa Nacional do Livro Didático) do ano de 2011. Esse dado é significativo não apenas para a divulgação da obra, mas também pelo fato de os jovens poderem ter contato com um título de grande qualidade estética, como é o caso da narrativa em questão.

⁶³ Essas informações foram consultadas no site da editora: <http://www.rocco.com.br/editora/> (Última consulta em 17 de novembro de 2016).

IV.3.1.5. *Aula de inglês*, de Lygia Bojunga

1. Obra

Bojunga, Lygia (2006), *Aula de inglês*, ilust. Regina Yolanda, Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 220 pp. (ISBN: 85-89020-19-3).

2. Dados do autor(a)

Lygia Bojunga Nunes (1932) é uma renomada escritora brasileira, mas também já foi atriz teatral⁶⁴, ao lado de importantes figuras, como Fernanda Montenegro, em uma companhia profissional intitulada “Os Artistas Unidos”. Após abandonar a carreira de atriz, escreveu durante um tempo para o rádio e para a televisão.

Contudo, foi na literatura que Bojunga encontrou um grande significado em sua vida. Algumas das obras que conquistaram o público leitor e a crítica especializada foram: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) e *A bolsa amarela* (1981).

No que se refere às premiações de seus livros, a autora coleciona uma lista diversificada de prêmios, contabilizando mais de quarenta ao longo de sua carreira, a saber: em 1973, recebeu o Prêmio Jabuti, com a obra *Os colegas*; em 1974, o livro *Os colegas* passou a integrar a Lista de Honra – International Board on Books for Young People (IBBY); em 1980, *O sofá estampado* recebeu o Grande Prêmio APCA (Críticos Autorais); em 1982, Bojunga recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen – IBBY (pelo conjunto de sua obra) – o mais tradicional prêmio internacional de literatura para crianças e jovens; em 1993, foi agraciada com o Prêmio *White Ravens*, com o livro *Fazendo Ana Paz*; em 2004, foi galardoada com *Astrid Lindgren Memorial Award* (ALMA) – (pelo conjunto de sua obra) – o maior prêmio internacional jamais instituído em prol da literatura para crianças e jovens, criado pelo governo da Suécia, dentre tantos outros.

⁶⁴ A biografia da autora pode ser visitada na página: <http://www.casalugiabojuanga.com.br/pt/> (Última consulta em 19 de novembro de 2016).

Assim, os galardões recebidos pela autora afirmam sua representatividade tanto no cenário nacional quanto no internacional. Por último, vale mencionar ainda que a Casa Lygia Bojunga – editora de Bojunga – é localizada no Rio de Janeiro e foi inaugurada em 2002, com a obra *Retratos de Carolina*. A partir de então, as antigas obras da autora receberam novas edições, assim como os novos livros dela passaram a ser também publicados por sua própria editora.

3. Gênero

Aula de inglês pode receber três classificações: Narrativa de formação: narrativa sentimental, Narrativa de formação: narrativa psicológica e Narrativa de formação: narrativa de memórias.

A primeira pode ser justificada pelo teor da temática central, já que aborda os relacionamentos amorosos. A respeito da segunda, observamos que, na maior parte da narrativa, conhecemos os sentimentos do protagonista da obra, o Professor, por sua tia e por sua uma aluna, sendo assim, os discursos presentes na obra desnudam o emocional e o psicológico dessa personagem.

A terceira e última classificação é verificada, sobretudo, por meio dos inúmeros *flashbacks*, em que são narradas as memórias da infância e da juventude do Professor.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de um professor de inglês, de sessenta anos, que nutre um amor platônico por sua aluna, Teresa Cristina, de dezenove. No início da obra, presenciamos um diálogo entre ambos e a conversa faz com que o professor revise suas memórias e conte à estudante a época em que ele completou a mesma idade da jovem: “– Quando eu fiz dezenove anos, sabe, Teresa Cristina, eu me sentia todo-poderoso” (p. 11).

O protagonista revela ainda a paixão dele pela fotografia e que dar aulas de inglês não foi uma escolha: “– Eu nunca escolhi ser professor; eu nunca me pensei professor. Eu comecei a dar aulas de inglês porque não estava mais conseguindo viver de fotografia” (p. 12).

Além disso, conhecemos o primeiro amor do Professor, a tia Penélope (Penny), quando ele era ainda um menino de apenas onze anos. A tia Penny era escocesa e, quando ficou viúva, passou um ano no Rio de Janeiro com a família do Professor. Foi com ela que o garoto aprendeu, de forma prazerosa, a língua inglesa. Mas durante a estadia de Penélope no Brasil, ela conheceu um dinamarquês e, para a decepção do menino, ela retornou à Grã-Bretanha com o novo esposo.

Na sequência, observamos que Teresa Cristina também quer revelar algo para o professor. Em um primeiro momento, a garota diz a ele que conheceu alguns estrangeiros e pretende fazer um intercâmbio na África.

Em uma segunda oportunidade, ela conta a real versão sobre o intercâmbio. Teresa Cristina conta ao professor sobre sua paixão pelo escritor Octavio Ignacio, homem de quarenta e três anos e autor do livro *A prisioneira*. A garota, ao ler essa obra, sentiu uma grande identificação com a personagem e, por meio de uma entrevista, descobriu que Octavio estava com dificuldades em prosseguir com a escrita de seu novo romance.

Desse modo, após um primeiro encontro, o escritor e a garota mantêm um relacionamento às escondidas dos pais de Teresa Cristina e, nesse ponto da narrativa, descobrimos que o real motivo da viagem da jovem é ajudar o escritor, por meio de sua estadia na África e dos diários que ela teria que escrever e enviar a ele, para que, por fim, ele pudesse escrever sua nova obra.

O Professor, ao perceber que se tratava de uma armadilha, tenta alertar a garota, mas ela não consegue/quer enxergar dessa forma: “– [...] Então um homem que tá apaixonado por uma mulher vai armar toda essa história para fazer essa mulher sumir da frente dele por, pelo menos, seis meses?!” (p. 115)

Para impedi-la de sua viagem, o Professor procura Octavio Ignacio e vai, inclusive, à capital da Inglaterra para falar com a jovem pela última vez. A garota, muito decidida, segue seu destino.

Antes de retornar ao Rio de Janeiro, O Professor, mais uma vez frustrado, resolve procurar a tia Penny, sua paixão de infância. Finalmente, os dois passam momentos muito agradáveis juntos, relembrando suas histórias.

5. Organização da narrativa

A narrativa é dividida em duas grandes partes, na primeira, intitulada: “Aprendendo um novo idioma”, o leitor conhece a história completa do Professor, especialmente a paixão pela tia, pela aluna, pela fotografia e o porquê de ele dar aulas de língua inglesa. Além disso, as histórias de ambas as mulheres também são contadas.

Na segunda parte, sob o título de “Os três encontros”, estamos em um momento avançado da narrativa, quando o Professor viaja à Inglaterra e, estando lá, encontra-se tanto com Teresa Cristina quanto com a tia Penny. Por meio do emprego do *flashback*, um terceiro encontro também aparece nessa parte, já que o Professor evoca seu encontro com Octavio Ignacio.

Além disso, a obra conta ainda com dois epílogos, textos que estimulam a participação ativa do leitor, já que ele pode escolher o melhor final para a narrativa. Nos dois textos, observamos que a autora mostra ao receptor o que poderia ter acontecido com Teresa Cristina após a despedida dela e do Professor em Londres. Enquanto no “O Epílogo (nº1)” vemos uma carta da garota revelando ao professor como ela está, “O Epílogo (nº2)” mostra o professor tendo notícias da jovem a partir do pai dela, em um encontro casual.

A narrativa conta ainda com um espaço intitulado: “Pra você que me lê” – esse título está escrito com letra cursiva, favorecendo a relação de intimidade com o leitor –, e nele a autora utiliza um recurso recorrente em suas obras, qual seja, um diálogo explícito com o leitor, como ela mesma evidencia:

Mas deixa eu te contar: lendo os dois epílogos (como já te disse antes, num outro Pra você que me lê, eu sempre gostei de epílogos), concluí que quem devia escolher este ou aquele é você.

Então, aqui te deixo os dois momentos em que o Professor fica ciente do que aconteceu com Teresa Cristina depois que os dois se separaram lá em Londres. Quero que você fique com o momento que preferir (p. 214).

Ademais, vale comentar que a estrutura interna da narrativa não é linear, como já esclareceram Matsuda e Ribeiro (2011: 02). As pesquisadoras comentam que *Aula de inglês* não obedece a “um enredo cronologicamente bem marcado, com início, meio e fim”. Sendo assim, o *flashback* é um recurso bastante utilizado no decorrer da obra,

especialmente no que confere às memórias do Professor, como ilustra o fragmento que rememora o dia em que o mar levou sua câmera:

A água foi recuando e puxando o Professor. Ainda tonto da chibatada, ele teve que usar toda a força que tinha pra não ir junto com a água que retornava ao mar; conseguiu sair de dentro d'água; deu dois, três passos, feito bêbado; procurou em volta: cadê?! A onda tinha engolido tênis, câmera, caranguejo, tudo! (p. 33)

6. Final da narrativa

Ao terminar de ler a segunda parte da narrativa, deparamo-nos com uma carinhosa despedida entre a tia Penny e o Professor:

Se demoraram um bom tempo abraçados.
O Professor pendurou a câmera no ombro e saiu fechando a porta.
A tia Penny ficou parada no meio da sala, curvada sobre a bengala. Aos poucos, foi assimilando o prazer proporcionado pela visita inesperada. E concluiu num suspiro: que belo fecho pra minha vida, esta visita. Não tinha imaginado ter um final assim tão feliz (p. 198).

A partir da passagem acima, constatamos uma diferente perspectiva de “final feliz”, ou seja, não foi necessário que o Professor e tia Penny ficassem juntos para que houvesse, de fato, um *happy ending*. Penélope, em sua conversa com o Professor, já havia demonstrado que tinha outra concepção de felicidade e que para isso não era necessário estar vivendo um relacionamento amoroso.

Ademais, o final dessa narrativa é original – embora seja um recurso muito empregado por Bojunga –, porque a autora proporciona ao leitor duas opções para o encerramento da obra: “O Epílogo (nº1)” e “O Epílogo (nº2)”.

Na primeira opção, temos uma carta da garota ao professor, informando-o, após dois anos de sua estadia na África, sobre como ela está, além de enviar a ele também a cópia da última página dos diários que ela mandava ao escritor Ignacio Octavio:

[...] Tuas últimas notícias (sempre tão raras e curtas...) diziam que teu novo livro está chegando ao fim. Imagino então que já esteja pronto. Mais uma razão para eu encerrar meus ‘relatórios’ aqui. O tempo e o contato diário com tanto sofrimento e tão extrema pobreza estão modificando por completo a minha maneira de ver o sentir a vida (p. 203).

Já na segunda opção, observamos que o Professor quis esquecer Teresa Cristina – assim como a jovem pediu a ele na despedida de ambos em Londres –, mas duas situações rememoram a figura da garota: o Professor viu em uma vitrine o livro de Octavio Ignacio, *O mito de Penélope*, e encontrou, por acaso, o pai da jovem, que lhe contou o seguinte: “– Vê se pode, meu querido, vê se pode: a minha linda filha, [...] metida lá no meio daquela miséria, [...] você não vai acreditar! Disse que nunca se sentiu tão bem com ela mesma feito agora, vê se pode!” (p. 210)

Assim, a decisão do leitor é solicitada para que ele, a partir de sua leitura, escolha o final que melhor se adapte àquele momento. Caso a obra seja revisitada, por que não mudar de ideia?

7. Personagens principais

As personagens principais da obra são: Professor, Penélope, a tia Penny e Teresa Cristina. O primeiro deles, mesmo sendo protagonista não apresenta nome próprio, o que pode sugerir a importância dos papéis dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, já que a tia Penny tratava o Professor, quando criança, como Aluno. E tanto as palavras “professor” como “aluno” aludem ao título da narrativa, *Aula de inglês*, pois é por meio desses encontros semanais que surgem as paixões do Professor: pela língua inglesa, pela tia Penny e por Teresa Cristina.

Além disso, o protagonista é apaixonado por fotografia e, em determinados momentos da narrativa, observamos que o Professor enxerga as pessoas – em particular a tia Penny e Teresa Cristina – como se estivesse com uma câmera fotográfica nas mãos, buscando o melhor ângulo para a foto: “Que interessante esse feixe de luz que pegou no cabelo dela. Ia ser outra foto perfeita” (p. 18).

Por não conseguir viver apenas como fotógrafo, o Professor passou a ministrar aulas particulares de língua inglesa:

Me lembro que quando eu reclamava ela dizia: um dia você vai me agradecer. Agradei: o inglês da tia Penny me tirou do sufoco financeiro que eu andava. Melhor ainda: me fez sentir o gosto de ensinar. É por isso que eu acho engraçada a sensação que eu sinto quando me chamam de professor: uma mistura de surpresa, de prazer, mas de encabulamento também... (p. 18)

Vale acrescentar ainda que o Professor é um homem sozinho, que nutre paixões em silêncio pela tia Penny e por Teresa Cristina. Com o fim de o leitor compreender um pouco mais o sentimento de solidão que habita no Professor, há uma nota de rodapé que apresenta alguns “dados cinzentos” sobre ele:

[...] Quando moço, namorou um pouco. Mas não chegou a lastimar o final de nenhum namoro. [...] Com trinta e cinco anos se sentiu sozinho. Casou; teve um filho. Não conseguiu se comunicar bem nem com ela nem ele. Se separou. A mulher já andava de namoro com um norte-americano que quis levar ela e o filho pra América.

Foram. O Professor não se sentiu infeliz.

Pelos anos afora experimentou encontros amorosos mais do que caos. Um assim. Outro assado. Mas nunca lamentou a falta de continuidade de nenhum.

Fora os três compartimentos fortemente iluminados (a Fotografia, a tia Penny e a Teresa Cristina), entrou muito pouca luz nas outras peças da vida do Professor (p. 59).

E em alguns momentos, a própria personagem reflete sobre a felicidade nos relacionamentos e em outras situações da vida:

Tentou se lembrar se algum dia e quando tinha sido feliz com alguém. Não...com alguém não [...]; e a imaginação do Professor se demorava fabricando cenas e mais cenas de como devia ser a felicidade com alguém. Mas ele tinha sido feliz...com a câmera, com os livros, com a casa, com o mar, com a floresta...Lembrou com pena que há muito tempo não ia na floresta da Tijuca. Era sempre bom quando chegava lá; se sentia feliz...Era bom também estar com alguns amigos, não era, não?...Claro que era! Quanto papo estimulante ele tinha batido com o pai da Teresa Cristina...Mas, por quê?...Por que que, ansiando tanto ser feliz com uma mulher, tinha sido sempre aquilo: uma vez o sexo apaziguado, vinha logo a sensação de solidão se instalar entre os dois... (p. 164)

Outra figura importante na narrativa é a Penélope, tia Penny, uma mulher escocesa, que após a morte do esposo brasileiro passa um tempo no Brasil, na casa do Professor. É com ela que ele aprende inglês de uma forma muito prazerosa. Ela é descrita na narrativa como mulher muito bonita, com um “perfil grego”:

O cabelo da tia Penny tinha um tom avermelhado que deixava ele fascinado e que agora, espiando na lente pra enquadrar a tia Penny com arte, ele vi que, mesmo contido numa trança displicente que quando já ia acabando se amarrava numa fita amarela, volta e meia um pedacinho do cabelo se soltava pra esvoaçar.

Morando no Rio de Janeiro, Penélope conhece um dinamarquês e eles retornam para a Escócia, situação que deixou o Professor muito triste, pois, além de gostar muito

da tia Penny, ele não se despediu dela. Essa personagem está sempre presente nas memórias do Professor, no entanto, ela só aparece no final da narrativa, quando o protagonista está em Londres e decide procurá-la.

Passado, então, muitos anos, a fisionomia da tia Penny também havia mudado:

A mulher que entrou na sala, e que logo parou e se apoiou com as duas mãos na bengala pra poder olhar pra ele, parecia muita velha. Magra. Curvada. Lente grossa nos óculos. O cabelo, todo branco, preso numa trança só, meio desmanchada. A velha senhora usava uma calça comprida escura e um suéter de lã grossa (p. 170).

Em Londres, ela vivia em uma espécie de *Guest House*, onde pessoas podiam se hospedar ou alugar um quarto, e com isso, a tia Penny tinha uma renda para o seu sustento. Uma moça vivia com ela e em troca de não pagar o aluguel, realizava quase todos os serviços do pequeno hotel.

Tia Penny também estava muito doente, mas preferiu não revelar esse fato ao Professor, já que o encontro deles havia sido muito agradável: “– [...] por que contar pra ele que a vida dela estava por um fio, a doença já numa fase terminal, por quê? Por que trazer a morte pra se meter neste momento tão vivo [...] ” (p. 186-7).

A terceira e última personagem principal da obra é Teresa Cristina, uma jovem que acaba de completar dezenove anos e é aluna do Professor.

Como já mencionado, ele é apaixonado por Teresa Cristina, mas a narrativa termina sem que a garota saiba disso. Para ela, o Professor era um confidente, e embora sentisse carinho por ele, existia apenas uma amizade entre os dois:

[...] Porque, nesse tempo todo de aula de inglês que o senhor me deu, a gente acabou ficando amigo, não é? O senhor foi sempre um ouvinte tão legal pra tudo que é coisa que eu desabafei e besteira que eu falei aqui nas aulas. Um verdadeiro pai!
Obrigadona, professor! – E antes de libertar a mãe do Professor, apertou ela mais uma vez com afeto (p. 47).

Paixão mesmo ela sentiu pelo escritor Octavio Ignacio, um escritor de quarenta e três anos. Um dia, Teresa Cristina assistiu a uma entrevista com esse autor e, ao saber do bloqueio de escrita dele, decidiu ajudá-lo.

Como a jovem já tinha certa inclinação para trabalhos sociais, Ignacio Octaviano propôs que Teresa Cristina passasse um tempo na África, desenvolvendo trabalhos em

uma Ong e enviasse a ele relatórios que descrevessem tudo o que estava acontecendo com ela, pois, assim, ele teria material suficiente para a sua criação literária.

A garota, apaixonada, fez tudo o que ele pediu e mesmo com os conselhos do Professor, a jovem seguiu viagem e realizou tudo conforme o combinado com o escritor. No entanto, o primeiro epílogo mostra que Teresa Cristina refletiu sobre os acontecimentos do Brasil, especialmente sobre a atitude de Ignacio Octaviano ter usado a garota como um meio de produzir o que precisava:

Você me pareceu satisfeito com o seu novo livro. Espero ter contribuído para o sucesso dele... Da mesma maneira que você também me ajudou, me mostrando o quanto paixão (quando alimentada) pode ser uma coisa do céu!...Abração! junto com meus votos de que bons personagens te acompanhem sempre. Teresa Cristina (p. 203-4).

Em suma, podemos constatar que o fio condutor entre essas personagens é o relacionamento amoroso, mas esse aspecto aparece na narrativa de diferentes formas: o Professor é um homem sozinho e suas paixões não se concretizam; a tia Penny, mesmo após as perdas em seus relacionamentos, acreditava que para ser feliz era necessário estar com alguém – no final da narrativa sua perspectiva muda – e Teresa Cristina, que vive uma intensa paixão, com um homem mais velho, mas percebe que não fora correspondida.

8. Personagens secundárias

Octavio Ignacio é um homem de quarenta e três anos e escritor de dois livros que aparecem na narrativa: *A prisioneira* e *O mito de Penélope*.

O escritor está sofrendo de um “empacamento literário” e quem o ajudou foi Teresa Cristina. A jovem procurou pelo homem em um bar do bairro Santa Teresa, pois sabia que ele frequentava esse lugar com regularidade, e, a partir da primeira conversa, um interesse mútuo entre ambos ocorreu:

– Quem sabe você não quer um tira-gosto?

Ela fez que não. Estava se sentindo tão aliviada da paixão já ter saído pelas palavras, que experimentou até brincar:

– Tirar o gosto pra quê? Se tá tão bom...

Ele imitou o ar brincalhão dela e descansou outra vez as costas na cadeira. Ficaram se olhando.

Começou a ficar evidente que ele olhava pra ela cada vez com mais prazer (p. 80).

Após um mês de um intenso relacionamento, Octavio Ignacio conseguiu convencer Teresa Cristina com seu plano. A garota passaria um tempo na África para ajudá-lo na escrita de sua nova história. O romance, assim como a vida real, trata de uma leitora que se apaixona pelo escritor, portanto, Teresa Cristina funcionará como uma “personagem viva”, coletando materiais para a finalização da obra. O trecho abaixo, um diálogo entre o Professor e o escritor, desnuda a personalidade desse último:

– Vim apenas para confirmar uma dúvida. –
 Octavio Ignacio continuou olhando para ele. – Dúvida que já não tenho mais: depois de explorar a novidade de transformar a Teresa Cristina na Penélope...
 –Ou a Penélope na Teresa Cristina: não se esqueça que existe também essa possibilidade.
 –...o senhor afasta Teresa Cristina pros confins da África durante um ano, achando, com certeza, que um ano é o bastante para ela se esquecer do senhor. Assim. Sem mais nem menos. Pouco se importando com o absurdo desse desfecho que o senhor inventou pra sua historinha amorosa.
 A frieza é substituída por um subido interesse:
 Octavio Ignacio cruza os braços.
 – Absurdo por quê? (p. 146-7)

Importa comentar que, dada a quantidade de discursos diretos, o leitor é solicitado a todo o momento, pois a narrativa oferece múltiplas interpretações: seria apropriado proteger Teresa Cristina de seu envolvimento com o escritor?; a atitude de Octavio Ignacio foi prejudicial a Teresa Cristina?; e garota, por que resolveu viajar à África? Essas e muitas outras questões permeiam o imaginário do leitor de Bojunga.

Para encerrar, o pai de Teresa Cristina, mesmo que apareça pouco, também é uma personagem relevante para a obra. Ele é amigo do Professor, mas o pai da jovem não sabe do envolvimento dela com o escritor. A participação dele pode ser observada, sobretudo, no “Epílogo 2”, quando o Professor vê o pai de Teresa Cristina ao sair de uma livraria:

– Sabia que a sua ex-aluna continua lá?
 O Professor já ia perguntando, na África? Mas a repressão de qualquer curiosidade em torno de Teresa Cristina já estava tão sedimentada, que o Professor se limitou a ficar aguardando.
 – Primeiro passou um ano em Moçambique, depois foi pra Angola, depois pra Guiné Bissau, e agora telefonou dizendo que está voltando pra Angola: a tal Ong vai reforçar o trabalho que implantou lá e botou Teresa Cristina pra administrar tudo. [...] Vê se pode! Se convenceu mesmo de que está vivendo uma vida maior.

Pelo jeito, lá naqueles fundões, se esqueceu dos prazeres da vida; pelo jeito, se esqueceu até da tal paixão que uma amiga dela nos contou que foi a causa dela ir pra lá. E dizer que é no meio de um desastre social que ela tá virando gente! [...] (p. 210-11)

9. Tempo histórico

Aula de inglês não apresenta uma ordem cronológica e linear dos fatos, portanto, presente e passado são entrelaçados durante toda a construção narrativa. Essa mescla de tempos ocorre, particularmente, por meio da figura do Professor, tendo em vista que muitas situações dizem respeito às memórias dele, como ilustra a passagem abaixo:

- Difícil viver de fazer fotos, não é?
- Quando eu tinha dezenove anos era pior. Mas eu estava me sentindo todo-poderoso com a minha pequena-grande herança. Comprei meu estúdio, duas câmeras, quatro lentes da melhor qualidade, um monte de filmes, e saí por aí fazendo fotos. Perseguindo o meu sonho de ser um grande retratista (é foto de gente que me fascina, olho cabelo, boca, mão...) até o dinheiro acabar.
- Acaba rapidinho, não é?
- Muito. – Suspirou. – Quando acabou, o sonho também acabou (p. 13).

Além disso, o tempo psicológico também é empregado nessa obra, em razão do teor sentimental e das paixões do Professor: “Ah, mas que cara tão expressiva que ela tem! [...] É a primeira vez que ela inclina a cabeça assim. Se eu recuo um pouco, a câmera pega a mão também. Interessante: a mão parece nervosa, mas o rosto, não” (p. 13).

Em síntese, o tempo psicológico é um recurso marcante nas obras de Lygia Bojunga, em razão dos conflitos vivenciados por suas personagens, permitindo ao leitor, ter acesso aos sentimentos desses seres ficcionais.

10. Duração da ação

Não é possível mensurar a duração exata das ações presentes na narrativa, especialmente pelo teor psicológico na narrativa. Contudo, ao sabermos que o Professor tinha onze anos quando conheceu a tia Penny e no momento atual tem sessenta anos, podemos afirmar que a narração percorre a infância, a juventude e a velhice do protagonista – períodos esses, que para Groppo (2000: 08), são vistos como construções

sociais e representações simbólicas “que têm importante influência nas sociedades modernas”.

Como a tia Penny é mais velha que o Professor, o leitor pode conhecer a juventude e a velhice dela e, finalmente, sobre Teresa Cristina, conhecemos apenas o momento em que ela está vivendo, a juventude. Por meio de diferentes etapas da vida das personagens, podemos perceber e refletir sobre os interesses, os desejos e as necessidades presentes em cada uma dessas fases.

Por fim, vale retomar uma passagem da obra que ilustra e contrasta os dois períodos vivenciados por tia Penny:

– Mas eu ainda era tão moça! queria demais um companheiro; achava que nunca ia poder ser feliz sozinha. Até que um dia casei de novo. – Olhou pro Professor: – E sabe, Aluno? deu errado outra vez. – (...) Naquele tempo eu ainda achava que mulher tinha que ter filhos pra ser feliz. E eu queria tanto ser feliz de novo! assim que nem eu tinha sido com meu marido brasileiro...(p. 173-4)

11. Espaço macro

O espaço macro da narrativa é o urbano, representado pelo Rio de Janeiro e por Londres. Assim como Silva (2010: 73) comenta, as imagens das personagens de Bojunga entrelaçam “fios de uma história com a outra”. Isso pode ser observado, inclusive, com essas duas capitais, já que são pontos de encontro entre as personagens, pois: o Professor, Teresa Cristina e Octavio Ignacio vivem no Brasil; a tia Penny viveu no Rio durante um ano e três meses, retornou à Grã-Bretanha e depois passou a viver em Londres e o Professor e Teresa Cristina também estiveram na capital inglesa.

No que se refere às imagens sobre o Rio de Janeiro, há uma diversidade de lugares citados, tais como: bairro “Santa Teresa”; “floresta da Tijuca”, “Urca”, dentre outras referências. Ademais, há dois trechos na narrativa que demonstram alguns dos problemas sociais existentes na capital carioca:

a) quando Teresa Cristina vê alguns moradores de rua:

–E, de repente, sabe, professor, a gente vai jantar lá em Copacabana, no restaurante árabe que ele gosta, e quando sai do carro vê aquela turma dormindo na rua, criança, velho, uma família inteira embrulhada nuns trapos, e a noite tava tão fria que a minha revolta com essa coisa nossa de tanta riqueza de um lado e tanta miséria de outro saiu pelo ladrão [...] (p. 104).

b) quando o pai de Teresa Cristina compara África e Rio de Janeiro: “metida lá no meio daquela miséria, daquela fome, daquela violência, daquele calor infernal, tudo que o Rio tem bastante” (p. 210).

Os discursos acima revelam a face desigual do Rio de Janeiro, refletindo acerca de situações que são muito presentes no Brasil todo. Quanto à Londres, há várias referências – apenas de forma panorâmica –, como, por exemplo: “*British Library*”, “estação de metrô *Earl’s Court*”, o hotel “*Bed & Breakfast*”, rio Tâmesa e quando o Professor caminha e encontra o bairro em que tia Penny vive há muito tempo:

E, de repente, o Professor se lembrou! Não só de onde conhecia aquele homem, mas também do nome de uma outra rua: Cromwell Place. A cara era a de Oliver Cromwell, figura histórica da Inglaterra. Há muitos anos o Professor tinha lido sobre a vida de Cromwell num volume grosso, ilustrado por gravuras da época, mostrando Cromwell em vários momentos da vida. No mesmo lampejo de memória, o Professor se viu olhando um cartão-postal com vistas de Londres, tomadas de um alto, e uma frase (escrita na letra da tia Penny) dizendo: “...moro aqui nesta colina, Cromwell Place...” (p. 161)

12. Espaço micro

Em *Aula de inglês*, destacamos como espaço micro o apartamento do Professor, pois é nele que parte expressiva da narrativa ocorre. Esse é o espaço em que o protagonista trabalha, ministrando suas aulas particulares de inglês, mas não de ser também uma espécie de refúgio e aconchego dessa personagem:

O Professor deposita a bandeja numa mesa pequena que tem ao lado do fogão e os dois se sentam.

– Eu nunca vejo ninguém aqui... – Olha pra ele. (Mas ele agora evita o olhar dela.)

– O senhor gosta de cozinhar?

– Às vezes. Eu tenho uma ajudante. Uma senhora ótima que vem aqui há muitos anos. Toda quarta-feira. Dá uma geralzinha em tudo e prepara uns pratos que deixa no congelador.

– Só uma vez por semana?

– Não precisa mais, o apartamento é pequeno.

– Mas é tudo arrumado...

– É: cada coisa no seu lugar.

– Mas é um arrumado gostoso, a gente vê logo que o senhor gosta daqui.

– Gosto.

– Aposto até que sente saudade quando está longe.

– Sinto (p. 91-2).

Por fim, vale comentar que o apartamento do Professor pode ser visto como uma extensão de seu interior, já que ele é um homem solitário, sendo assim, o espaço dele, mesmo sendo aconchegante, é também vazio, um reflexo de seus sentimentos.

13. Voz

A narrativa apresenta uma terceira pessoa, mas os discursos diretos – do Professor, da tia Penny, de Teresa Cristina, de Octavio Ignacio e do pai de Teresa Cristina – são predominantes em *Aulas de inglês*.

Conforme estudos de Matsuda e Ribeiro (2011: 01-2), “Essa é uma característica da linguagem teatralizada da autora”, que permite ao leitor adentrar e construir o universo ficcional a partir da voz das personagens. Indicamos, abaixo, alguns exemplos dos discursos presentes na obra:

a) Voz em terceira pessoa:

Era a primeira vez que o Professor saía do Brasil. Anos atrás ele tinha planejado ir à Europa numa excursão. Chegou mesmo a comprar uma valise pequena e um casaco de lã grossa e muito quente, tipo japona de marinheiro, que encontrou numa loja nas vizinhanças da Praça Mauá (p. 127).

b) Diálogo entre o Professor e Teresa Cristina:

- Você ia me contar por que vai embora pra Moçambique, mas acabou me contando o que que foi fazer em Santa Teresa. Então, estou esperando você voltar pra África.
- É mesmo! – Ri. – Desculpa, professor, acho que hoje eu tô meio perturbada.
- *Hoje?* – Ergue o olhar pra ela.
- Ontem também, eu sei.
- *Ontem?*
- Bom, pra ser franca, eu ando meio assim há mais tempo, mas... pra ser superfranca eu acho que o que eu tô sentindo é um baita de um medo. Essa viagem tá me dando até tremedeira de perna (p. 93).

c) Diálogo entre o Professor e Ignacio Octavio:

- Estou vendo que, além das aulas de inglês, o senhor também presta serviços de confessor pra Teresa Cristina...
- De confessor, não: de amigo.

- ... e, já que ela também lhe confidenciou o quanto está feliz de viver o papel da Penélope, eu não entendo a sua preocupação com a partida dela. Ou é a ausência dela que está perturbando o senhor?...
- O que me perturba é ver que ela não percebe a virada que o senhor deu nessa história toda pra poder se desvencilhar dela (p. 143).

14. Foco narrativo

A narrativa é enunciada por um narrador observador, que relativiza o seu lugar no obra. Assim, esse recurso oferece maior liberdade às personagens, como, por exemplo, quando são revelados os pensamentos do professor, por meio de uma “fotografia mental”:

[...] Foi conseguindo um enquadramento que achou perfeito: o cabelo em primeiro plano, reverberando a claridade do fogo; a tez se avivando cada vez mais que uma chama se projetava; [...] Clique! O professor bateu a foto mental. E nem se preocupou em procurar um título menos óbvio, batizou logo a foto de “Teresa Cristina e o fogo”; e se desligou de tudo que não fosse o gosto de ficar contemplando a foto (134).

Mesmo o narrador não sabendo tudo da narrativa, as delimitações entre a voz dele e os pensamentos do professor podem ser notadas, como demonstra o exemplo a seguir:

“Eu próprio me espanto com o pulsar de vida que agora sinto em mim. Vivi mais de sessenta anos sem nunca ter experimentado um tesão semelhante...” Não, que que é isso?! ela tratava ele de senhor, ele não podia se expressar assim. Riscou forte o *tesão*, *voltou pro sem nunca ter experimentado*: “ tanta força, tanta energia fluindo do meu corpo, tamanha emoção se espalhando por todo o meu ser. E pensar que nunca teria descoberto esse meu imenso potencial sem você! Então, Teresa Cristina, saiba...” O Professor levou um susto com a companhia do telefone tocando. Olhou pro relógio. Surpreso, viu que já eram oito horas⁶⁵ (p. 61).

Por último, retomamos um comentário de Matsuda e Ribeiro (2011: 02), sobre o modo de narrar de Bojunga: “Nota-se a habilidade artística da autora nos recursos narrativos, pois as descrições que apresenta provocam esse efeito de sentido no leitor, o de uma lente que, gradualmente, se aproxima do objeto retratado”.

⁶⁵ As aspas integram o texto original de Bojunga.

15. Linguagem

Para Silva (1994: 85), a obra ficcional juvenil de Bojunga apresenta peculiaridades que a diferencia de outras publicações contemporâneas, dentre elas, a estudiosa elenca a linguagem: “[...] a autora faz amplo uso do registro coloquial, disseminando-o por todo o texto, quando a prática tradicional restringe o coloquialismo ao discurso direto ou ao indireto livre”, tal qual notamos no excerto que segue:

[...] o Professor anda com método, sala, quarto, cozinha, pra cá e pra lá, fabricando, incansavelmente, cena atrás de cena, o reencontro de Teresa Cristina com o homem, de dia, de noite, com sol, com estrelas, na rua, no quarto, no banheiro, na cama, ela sempre bem delineada num primeiro plano, o homem sempre ao fundo, desfocado [...] (p. 119).

Outra característica específica dessa narrativa é a presença de muitos termos em língua inglesa, uma vez que os protagonistas da obra – Professor, tia Penny e Teresa Cristina – estudam e falam inglês. A língua materna da tia Penny é a inglesa, mas as duas outras personagens são brasileiras, mas fluentes nessa língua. Alguns exemplos de vocábulos empregados no texto são: “*cake*”, “*toast*”, “*scone*”, “*marmelade*”, “*pupil*”, “*my dear*”, dentre outras. Assim, além da paixão, o inglês é mais um elemento que interliga os protagonistas da narrativa.

16. Temática central

Como explicam Matsuda e Ribeiro (2011: 01), o tema central da narrativa é o relacionamento amoroso abordado de três formas: “amor de menino a uma mulher madura; amor de um homem de sessenta anos por uma jovem de dezenove; amor de uma jovem a um homem de quarenta”.

No que se refere ao primeiro, o Professor, quando garoto foi apaixonado pela tia Penny, mas ela soube desse fato muito anos depois:

Desde que tia Penny tinha chegado o Professor alimentava o desejo de ficar um tempo imenso olhando só pra ela. Mas cada vez que o pai, a mãe, a irmã ou a tia Penny olhavam pra ele, ele tinha que desolhar depressa pra ninguém ficar achando que ele olhava ela demais (p. 22).

Tia Penny era viúva, mas um dia encontrou um novo amor e voltou à Inglaterra, deixando o professor muito triste. No dia de sua despedida, podemos confirmar a ingenuidade daquele amor de criança, quando o Professor dormiu um pouco e sonhou com um abraço – personificado – que daria em sua tia:

Um abraço do tamanho do Professor, vestindo o mesmo blusão azul de zíper que ele tinha resolvido usar pra ir ao aeroporto se despedir da tia Penny. O Abraço segredou pro Professor:

– Não vai precisar falar, não vai precisar olhar no olho dela; é só me dar pra ela e pronto: ela vai ficar sabendo de tudo que você quis dizer e não disse (p. 39).

No que diz respeito ao segundo caso, o Professor nutria um amor platônico por Teresa Cristina, sua aluna, que nunca soube desse fato:

Parou de escrever. O grande amor tinha afinal saído do esconderijo, e ver ele ali escrito no papel deixava o Professor aflito. Botava outra vez o amor pra dentro? Continuava só falando em encantamento? Levantou; começou a andar em volta da mesa. Sentiu vontade de contar pra Teresa Cristina que só aos onze anos ele tinha sentido essa emoção tão forte, tão colorida, que agora ele chamava de amor, e que durante esse enorme intervalo de vida os sentimentos dele tinham sido sempre cinzentos (p. 58).

Diferentemente das duas situações acima, a paixão intensa e fugaz que Teresa Cristina sentia por Octavio Ignacio foi correspondida, pelo menos durante um curto período. A figura de Teresa Cristina, outrora idealizada pelo Professor, rompe com alguns dos paradigmas estabelecidos para o comportamento feminino, já que ela procura o escritor e declara a sua paixão por ele:

Ele teve vontade de ver até onde ia a fantasia dela:

– Ah, é? E por quê?

– Porque você não tá apaixonado por mim, mas eu tô apaixonada por você.

– Também??

A cara dela ficou séria.

– Por quê? tem muita gente apaixonada por você?

– Não, não é isso. Eu pensei que sua paixão fosse só pelo meu livro. – Fez um gesto pro abraço apertado.

Ela sacudiu a cabeça com ar designado:

– Já se espalhou. – E quis ser ainda mais clara. – Pro escritor (p. 79).

A partir dessas três situações – além dos dois casamentos da tia Penny –, podemos observar que a narrativa apresenta os relacionamentos amorosos/paixões por diferentes ângulos, além de questionar a felicidade conjugal. Onde estaria a felicidade?

Apenas nos relacionamentos amorosos? Não poderia estar na própria pessoa? Ou em outras situações?

Por esses e outros questionamentos é que comungamos com os comentários de Matsuda e Ribeiro (2011: 04) acerca desse tema:

Verifica-se, portanto, que ser feliz não depende do outro, mas de cada um. O modo como cada pessoa encara a sua vida, valoriza cada momento, vive, dará um ser feliz ou infeliz, realizado ou frustrado. As relações amorosas tratadas na obra revelam o reflexo da sociedade atual em que as pessoas se sentem solitárias e necessitam de um relacionamento conjugal. No entanto, não percebem que, dependendo da relação em que as pessoas se envolvam, acabam se tornando mais solitárias e frustradas ainda. A forma como o discurso é enunciado na obra retrata a busca do ser humano pela “felicidade conjugal”. O Professor realiza esse itinerário, possibilitando ao leitor tirar suas próprias conclusões a respeito do tema tratado, sem direcionar a interpretação. Nota-se, portanto, que o texto solicita a participação ativa do leitor, que ele seja coautor da obra, dialogue e interaja a todo instante com a narrativa.

17. Temas complementares

Por meio do tema principal – relacionamentos amorosos –, acreditamos que a narrativa também aborda a questão da felicidade, mais especificamente refletir sobre o que é a felicidade para cada um.

As três personagens principais buscam um(a) companheiro(a) com o fim de suprir seus desejos e suas necessidades. No caso do Professor, eliminar o vazio de sua vida; no caso de tia Penny, ter filhos e, no caso de Teresa Cristina, viver intensamente uma aventura. Todas as relações presentes na narrativa, concretizadas ou não, terminam em frustrações, tendo em vista que:

[...] nem sempre a felicidade está presente nessas relações. [...] Depois de uma frustração amorosa, verifica-se que a sua felicidade está nas pequenas coisas, no aconchego do lar, nos objetos, nos livros (p.158). Da mesma forma, para tia Penny, depois de dois casamentos frustrados, encontrou a felicidade nas pequenas coisas cotidianas, habituou-se a ser feliz sozinha (p.179). Para superar a solidão, revive os melhores momentos de felicidade, lembrando o casamento com o seu primeiro marido (p.190). Teresa Cristina, jovem de 19 anos, parece também constatar que a felicidade não está no relacionamento homem X mulher. Embora tenha se envolvido em uma paixão avassaladora, percebe-se que o sentimento era apenas dela, não houve uma reciprocidade, uma troca, uma cumplicidade amorosa, sentimental. [...] A verdadeira felicidade de Teresa Cristina está no seu ato solidário, ajudando o próximo a superar a situação de miséria nas colônias portuguesas da África (Matsuda e Ferreira, 2011: 04).

Outro tema complementar da narrativa é o trabalho social/solidário, representado pela personagem de Teresa Cristina. A cena principal em que a jovem demonstra sua preocupação com a desigualdade social ocorre em Copacabana, no Rio de Janeiro:

[...] fiz uma cena ali mesmo, desatei a chorar e disse que ninguém fazia nada pra mudar essa história e que a gente também não: ia entrar no restaurante, ia comer à vontade, ia beber caipirinha, ia pedir sobremesa e depois entrava no carro pra continuar curtindo a noite e era tudo uma delícia; e ele ficou ali parado olhando pra mim, e aí começou a chover e a turma dos mendigos foi se encolhendo pra ver se cabia todo mundo debaixo da marquise [...] (p. 104-5).

A partir dessa situação e do combinado entre Teresa Cristina e Octavio Ignacio, a garota partiria para a África para desenvolver trabalhos sociais em cooperativas agrícolas. Acreditamos que, além da paixão que a jovem sentia pelo escritor, foi o sonho em ajudar as pessoas que a fez partir para outro país e realizar trabalhos sociais com a população daquele lugar.

Em ambos “Epílogos”, constatamos que Teresa Cristina está satisfeita com o trabalho que está realizando por lá, além de parecer mais madura: “Hoje posso te dizer com certeza que me envolvi de tal forma no trabalho que estamos desenvolvendo aqui [...], que eu não tenho mais vontade de voltar para minha vida de antes” (p. 204-5).

Contudo, no “Epílogo 2”, o pai de Teresa Cristina conta ao Professor como a garota está, comentando a respeito da miséria, da violência e do calor presentes na África e acrescenta: “daquilo tudo que o Rio tem bastante” (p. 210). Esse comentário pode contribuir para que o leitor reflita sobre o trabalho social e sobre o porquê de se realizar essa ação em outro país e não no próprio Brasil.

Por fim, a consideração acima não anula a importância e a necessidade da realização de trabalhos como esses em países cujo histórico é delicado, especialmente por conta de guerras civis, desnutrição infantil, saneamento básico precário, dentre tantas outras problemáticas.

18. Família

Em *Aula de inglês*, temos a presença da família do Professor e da tia Penny, já que ambos são parentes. Quanto à família de Teresa Cristina, a narrativa oferece poucas informações sobre ela.

No que tange ao primeiro caso, as relações entre os familiares do Professor e da tia Penny não aparentam ter conflitos, pois, quando o marido dessa última faleceu – irmão da mãe do Professor – Penélope foi morar no Rio de Janeiro com eles e permaneceu por lá durante quase um ano e meio.

De fato, também não há muitos detalhes sobre a família do professor, tendo em vista que quem ocupa o centro das memórias do protagonista é a tia Penny. Em alguns momentos, a mãe do Professor tenta compreender o porquê da perturbação do garoto com o retorno de Penélope à Inglaterra, e, além disso, o Professor não sabia o nome de sua tia, outro motivo para a sua revolta:

- Penny é um apelido, meu filho.
- Mas ninguém me avisou.
- Avisar pra quê?
- Pr’eu ficar sabendo. Todo mundo sabia, menos eu.
- Psiu, fala baixo. E por que que você tá assim tão agitado? que importância que isso tem?
- Tem, tem!! Olha esse cara aí que tá telefonando: mal se conhecem e ele já sabe que ela é Penélope; eu conheço ela há muito mais de um ano e não sabia que ela tem um nome assim tão...tão...tão proparoxítono! – Sentiu a voz se quebrar no oxítono. Num súbito pânico de não saber segurar o choro que já vinha vindo, o Professor correu pro quarto e fechou a porta. Respirou fundo. A mão secou depressa uma lágrima que tinha rolado (p. 29).

No que confere à família de Teresa Cristina, os únicos dois dados que temos é acerca da questão financeira e de que seus pais não sabiam o verdadeiro motivo de seu intercâmbio. Os trechos a seguir ilustram essas duas informações, respectivamente:

- Deve ser bom a gente morar num lugar que a gente gosta assim. E que é da gente mesmo, sem perigo de despejo nem de aumento de aluguel.
- Muito bom.
- Lá em casa aumentaram outra vez o aluguel. O papai disse que se aumentam de novo a gente muda de bairro, não vai dar mais. E a gente acaba não se apegando muito a nada, não é?
- É.
- Sabendo que lá pelas tantas pode ter que ir embora, a gente acaba vivendo meio... meio provisório, não é?
- É (p. 92).

[...] Só me concentrei em acomodar tudo lá em casa. Meu pai, de saída, empacou, disse que esse negócio de Ong é suspeito; ele é muito preconceituoso, o senhor que conhece ele deve saber. Me deu uma mão-de-obra danada pra convencer ele. E eu não falei no Octavio Ignacio, só falei do pessoal da Ong. Meus pais nem sabem dessa minha história com o Octavio Ignacio. Mas eu levei lá em casa uma inglesa e

um canadense que trabalham com essa Ong aqui no Brasil. E o meu pai gostou demais deles; daí pra frente tudo foi se arrumando (p. 106).

Diante disso, verificamos que a figura materna não aparece na família de Teresa Cristina, podendo sugerir que ela tenha mais proximidade com o pai ou ainda, considerando o sistema patriarcal, poderia ser ele o provedor do lar.

Para finalizar, vale comentar que o Professor e a tia Penny, embora tenham tentado ter cada um a sua família, não foram felizes em seus relacionamentos conjugais, assim como já explicamos no item sobre a temática central.

Desse modo, a obra de Bojunga, diferentemente de outras narrativas juvenis contemporâneas, mostra ao leitor não apenas diferentes configurações familiares, mas também questionamentos sobre padrões socialmente construídos, em particular, o de se casar e ter filhos para ser feliz.

Enfim, além do teor crítico da obra de Bojunga, comungamos com as ideias de Silva (1994: 83) ao afirmar que: “Uma das características da obra literária bem construída é a multiplicidade de leituras que possibilita. Rica e variada, a obra da escritora Lygia Bojunga Nunes permite diversas abordagens”.

19. Escola

A instituição escolar não aparece na obra *Aula de inglês*, contudo o aprendizado de uma segunda língua, a inglesa, ocorre por meio de aulas particulares em duas situações: quando a tia Penny ensina esse idioma para o Professor e quando esse ensina o inglês para Teresa Cristina.

No tocante à primeira situação, observamos que as aulas ocorrem de modo prazeroso: “[...] – Então, foi assim que, misturando monstros, castelos, torradas e bolos, eu acabei só falando inglês com ela. E gostando da língua” (p. 18). Assim, em meio a aspectos culturais e linguísticos, o aluno da tia Penny conseguiu a fluência nesse idioma.

Quant ao segundo caso, embora saibamos que o Professor não tenha escolhido essa profissão, pois amava ser fotógrafo, Teresa Cristina gostava muito dos encontros semanais com o Professor e a jovem também falava muito bem a língua inglesa:

– Nossa! Como o tempo passa rápido, mas olha, anteontem eu me encontrei com uns gringos (tinha inglês, canadense e australiano) que trabalham na Ong que eu tô em contato, e sabe o que eles falaram? Que o meu inglês é ótimo. Adorei! Fui logo dizendo que a culpa é de um professor ma-ra-vi-lho-so que eu tenho. – Riu (p. 45).

Diante das duas relações explicitadas, estamos de acordo com Ross (2016: 1188) ao afirmar que o intuito das aulas não era apenas o do aprendizado de um novo idioma, pois: “Durante as aulas, conexões humanas são criadas, pelo diálogo, há troca de experiências entre os seres envolvidos, laços de afetos são formados durante a convivência com outro, dessa forma, poderá haver maior compreensão sobre o outro”.

Por último, e para ilustrar as conexões humanas existentes na narrativa, retomamos um trecho em que Teresa Cristina revela o significado das aulas de inglês:

– Aula de inglês muita gente dá, mas aula assim feito o senhor me deu esse tempo todo! Puxa vida, foi sorte demais que eu tive. Quantas vezes eu cheguei aqui mal-humorada, distraída, apavorada, e o senhor sempre tão gentil, tão sei lá! Dedicado: parecia que nem percebia quando eu não estava prestando atenção. – Envolveu ainda mais a mão aninhada do Professor. – Sabia que eu não vi o senhor olhar pro relógio cuidando da hora da aula? Acho que se eu quisesse ficar aqui a tarde inteira o senhor era capaz de nem dizer nada e ir tocando a aula pra frente. Desse jeito, eu tinha mais é que aprender a falar inglês. – [...] O senhor foi sempre um ouvinte tão legal pra tudo que é coisa que desabafei... (p. 46)

20. Ler, escrever, literatura

Em primeiro lugar, vale destacar que o Professor gosta muito de livros e dá a Teresa Cristina, como presente de aniversário, o título *Cartas a um jovem poeta* (1929), do escritor alemão Rainer Maria Rilke (1875-1926). A nosso ver, mais importante que o presente em si é a razão desse ato para o Professor, tendo em vista que ele exerce a função de mediador de leitura na narrativa:

– Você quer saber o que eu vim fazer em Londres? Antes de mais nada vim entregar a você o livro que não deu tempo de entregar lá no Rio. – Estendeu um livro pra ela –. Ganhei este livro quando tinha a sua idade, Teresa Cristina, e quando li gostei tanto que mandei encadernar ele neste tom de verde que eu acho bom de olhar. Livro encadernado assim se conserva melhor nas estantes, não é? e este, como uns poucos outros, é um livro que eu sabia que ia me acompanhar.

Ela leu em voz alta:

– “*Cartas a um jovem poeta*”. Rainer Maria Rilke.

– Estas cartas alimentaram muito não só o jovem poeta para quem Rilke escreveu, mas milhares de outros jovens, de todas as idades, pelo mundo afora. Tenho certeza que elas vão te alimentar também.

- Mas o senhor não deve se desfazer de um livro assim tão...
- Conforme eu escrevi aí na dedicatória que fiz, é com grande satisfação que eu passo este livro pra você (p. 131-2).

No “Epílogo 1”, observamos que, por meio do papel desempenhado pelo Professor, o livro também teve um importante significado para Teresa Cristina : “Nos falamos pela última vez em Londres, quando o senhor me deu o livro do Rilke, que, por sinal, virou um belo companheiro aqui neste meu ‘exílio’ do Brasil” (p. 201).

Em segundo lugar, outra forma de mediação e, nesse caso, um exemplo também de metalinguagem, é o paratexto que a autora traz em sua obra para seus leitores. Tal e qual comentaram Matsuda e Ribeiro (2011: 05), o texto “Pra você que me lê”

deixa clara a intenção da autora de interagir com o leitor, fazendo com que ele participe da narrativa. Desse modo, sua produção enfatiza a ideia de que é na recepção do leitor que o texto se completa, atendendo assim à teoria da Estética da Recepção, de Jaus. Nessa teoria, o leitor tem um novo estatuto, o texto só se efetiva, enquanto comunicação, quanto alguém o lê e lhe dá sentido.

Esse recurso utilizado por Bojunga reafirma o prestígio da autora, a legitimidade do conjunto de sua obra, além de expressar uma preocupação com a figura do leitor e ser, aliás, uma mediadora de leitura da própria obra. Dessa forma, tais constatações, integradas às ideias das pesquisadoras supracitadas, fazem-nos recordar das palavras de Silva (1986: 59):

A significação de um texto não se encerra nele mesmo. Não é prévia ao momento de sua leitura. Não se oferece fechada a um “bom entendedor”, capaz de decifrá-la. Ela se constitui no encontro do texto com o leitor e é, portanto, diferente a cada leitor. E a cada tempo histórico, porque autor e leitor têm sua dimensão social que invade o texto no momento da sua escritura e da sua leitura. Daí o texto arrastar consigo a história de suas leituras, das suas interpretações, renovada e alterada a cada novo leitor, a cada tempo. Daí a dialética da leitura.

Em terceiro e último lugar, outra forma de metalinguagem relacionada à escrita de um livro e do envolvimento do leitor com ele é a figura do escritor Octavio Ignacio. Já sabemos que Teresa Cristina, de início, identificou-se tanto com a personagem do livro *A prisioneira*, do escritor fictício supracitado, que também acabou tendo um envolvimento com o autor. Por meio dessa situação, observamos o processo de criação literária dentro de uma obra literária, além de mostrar a relação entre autor e receptor.

Diante do exposto, notamos que a obra de Bojunga não é rica apenas em recursos narrativos bem elaborados, nem pelas temáticas complexas e delicadas e nem pela pluralidade de leituras. Sua riqueza está também em proporcionar ao leitor uma visão ampla do fenômeno literário, quase tão profunda quanto àquela proposta pelos estudos da Sociologia da leitura:

Discutem-se, então, a função social do escritor, a história das obras junto aos diferentes públicos, as características definidoras da cultura popular e erudita, os processos de produção e popularização do livro, as políticas de leituras, o êxito dos autores e dos textos. Paralelamente, traçam-se histórias individuais e as práticas de leitura, recompõem-se o percurso do livro historicamente e as situações humanas em que ele é objetivo de disputa, culto, censura, louvor, isto é, aquelas em que ele é o móvel da ação dos indivíduos (Aguilar, 1996: 25).

21. Ilustrações

Depois de publicadas pela editora Casa Lygia Bojunga, as obras da autora apresentam um projeto gráfico semelhante. Todas elas levam a cor amarela e a única ilustração existente é a da capa. No caso de *Aula de inglês*, temos a imagem de uma câmera fotográfica antiga, em preto e branco, possivelmente fazendo uma alusão à figura do Professor, já que ele era apaixonado por fotografias.

22. Público destinado

A obra em si não apresenta nenhuma indicação de que o destinatário dessa obra seja o público jovem, pois a própria ficha catalográfica do livro apresenta a seguinte categorização para *Aula de inglês*: “Literatura brasileira”. Já a crítica especializada em Literatura Infantil e Juvenil e instituições renomadas, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, classificam essa obra de Bojunga como literatura juvenil.

Sendo assim, estamos de acordo quando Silva (1994: 85) reconhece que a obra de Lygia Bojunga é capaz de agradar tanto o público jovem como o adulto:

Sabidamente compreendendo que a mente do jovem leitor difere da do adulto, a autora não limita sua obra ao domínio estreito do real. Sua ficção não se enquadra na linha do verismo, mas avança pelo reino da fantasia, num equilíbrio feliz, capaz de deleitar leitores jovens e adultos igualmente.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A extensa lista de premiações da autora legitima o conjunto de sua obra e reforça a representatividade que construiu com seus inúmeros trabalhos. Dessa forma, em 2007, *Aula de inglês* recebeu o selo “Altamente Recomendável para o Jovem”.

IV.3.1.6. *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga

1. Obra

Bojunga, Lygia (2011),⁶⁶ *Sapato de salto*, ilust. Rubem Grilo, Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 276 pp. (ISBN: 85-89020-18-5).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais relevantes a respeito da escritora foram apresentadas na análise da obra *Aula de inglês*.

3. Gênero

O livro *Sapato de salto* pode ser classificado como Narrativa de formação: narrativa psicológica e Narrativa social: narrativa de crônica urbana. A primeira classificação está embasada no fato de as personagens estarem imersas em universos problemáticos e violentos e, dessa forma, seus discursos mostram como os fatores externos abalaram suas vidas e modificaram seus caminhos.

A segunda, por seu turno, pode ser fundamentada a partir do teor crítico da obra de Lygia Bojunga, uma vez que em uma única narrativa, são tratados vários temas polêmicos, porém, com uma diversidade de perspectivas. Esse traço já foi considerado em pesquisas de Silva (1994: 85), como revela a citação a seguir:

[...] É de se ressaltar, inclusive, que o teor de crítica social é bastante contundente e, por si só, permitiria uma extensa análise. O consumismo desenfreado, a

⁶⁶ A primeira edição desta obra data de 2006.

ineficácia do sistema escolar, o autoritarismo no relacionamento humano, o imobilismo na distribuição de funções entre homens e mulheres, a acomodação ao estabelecido, ao machismo, os preconceitos de todos os matizes, a alienação televisiva são aspectos da sociedade contemporânea registrados por Lygia Bojunga como traço caricatural.

4. Resumo da ficção

Como um traço recorrente da obra de Bojunga, *Sapato de salto* apresenta diferentes conflitos que se entrelaçam em uma única narrativa.

Essa obra conta a história de Sabrina, uma criança de dez anos, órfã e assistida pela instituição “Casa do Menor Abandonado”. Por meio dessa entidade, a menina foi encaminhada para a casa da família de dona Matilde e do senhor Gonçalves, para ser babá de duas crianças, Betinho e Marilda, e, em troca, receberia alimentação e um lar para viver. De início, a dona da casa não confiava muito na garota, questionando, sobretudo, o caráter dela: “ – Uma menina assim sem pai, sem mãe, sem nada, será que presta?// – Mas você não disse que não sei quem arranjou uma empregada ótima nesse orfanato?// – Foi.// – Então?” (p. 12).

Com a convivência diária, o senhor Gonçalves começou a ficar impressionado com a inteligência de Sabrina e como ela aprendia e fazia tudo muito rápido. Então, o dono da casa começou a dar presentes para a menina e a fazer visitas noturnas em seu quarto – um segredo de ambos. Nesses encontros, o senhor Gonçalves abusava sexualmente dela quase, transformando a vida de Sabrina, mais uma vez, em um martírio.

Quando dona Matilde descobriu, não disse nada ao marido, mas passou a castigar a menina – além de todo o trabalho árduo que ela realizava na casa e com as duas crianças. Após um tempo vivendo nessa situação, apareceu uma pessoa da família da Sabrina para buscá-la: a tia Inês. Matilde desconfiou da situação, pois, até o momento, a garota não tinha nenhum parente.

Assim, por meio de uma Ordem judicial, Sabrina foi viver com a tia Inês e a avó, dona Gracinha. A primeira era professora de dança, já a segunda sofria de uma demência e, embora alguns problemas, Sabrina sentia que, pela primeira vez, teria um lar e pessoas que cuidariam dela.

Vivendo com sua família, a garota teve conhecimento da história de sua mãe, Maristela, que foi abandonada pelo amante, ainda grávida de Sabrina. Maristela teve a criança, levou-a para a adoção e, em seguida, suicidou-se.

Na mesma narrativa, temos a história da família de Andrea Doria, um aluno de dança da tia Inês. Ele era um adolescente que gostava muito de dançar e estava vivenciando um conflito quanto à própria sexualidade ao se relacionar com Joel, um rapaz mais velho, que parecia não corresponder às expectativas do garoto.

Paloma, a mãe de Andrea Doria, era casada com Rodolfo, um homem machista e autoritário que não aceitava a situação do filho e culpava a esposa pela morte da segunda filha, Betina. Sendo assim, Paloma não se sentia mais feliz no relacionamento com o marido. O irmão de Paloma, Leonardo, era tanto confidente dela quanto do sobrinho, auxiliando-os a buscar as mudanças necessárias para suas vidas.

As histórias de Paloma, Andrea Doria, Sabrina e dona Gracinha serão entrelaçadas após o assassinado da tia Inês, pelo antigo companheiro, que queria levá-la de volta à prostituição. Sabrina, pela terceira vez, via sua vida desmoronar: “[...] está apertando com força a mão da tia Inês e pedindo em pensamento, não fica assim, tia Inês, me ajuda, não fica assim, não morre, pelo amor de deus, não morre não” (p. 143).

Sabrina e a avó sobreviveram por pouco tempo com o dinheiro que Inês guardava dentro de seus sapatos, assim, Sabrina passou a se prostituir. Em uma conversa com Paloma, Andrea Doria revelou à mãe as dificuldades pelas quais Sabrina e dona Gracinha estavam passando e ambos resolveram ajudá-las.

No final da narrativa, Paloma decidiu tomar algumas importantes decisões, que iriam impactar a vida de outras pessoas: separou-se de Rodolfo e adotou Sabrina e dona Gracinha.

5. Organização da narrativa

Sapato de salto apresenta quatorze capítulos – alguns intitulados de forma objetiva, tais como: “Lembranças”, “Assassinato”, “Betina”, entre outros – e um paratexto intitulado “Pra você que me lê, tal qual observamos em *Aula de inglês*. No entanto, assim como observa Bojunga, esse espaço, criado para que se estabeleça um diálogo entre a escritora e seus leitores, nem sempre é igual em todas as obras:

Se você é meu leitor, minha leitora, já deve ter notado que o *Pra você que me lê* é um espaço móvel, varia de livro pra livro: ora é no começo, ora no fim; ora faz parte da história, ora se torna ausente, ora se limita a dar uma ou outra informação sobre o livro que você tem na mão (p. 253).

Nesse caso, esse paratexto está localizado no penúltimo capítulo da narrativa, e a autora revela ao leitor que o primeiro título dessa obra era, na verdade, *Sandália dourada*. Mas como não teve afinidade com as personagens da história, salvou poucas cenas do que havia escrito e destruiu as demais. Após escrever *Retratos de Carolina*, em 2002, e começar a redigir *Aula de inglês*, retomou também a escrita de *Sapato de salto*. Assim, esses dois últimos livros foram feitos concomitantemente e o Professor, personagem da primeira narrativa, teve muita influência para o término da segunda obra, assim como a própria autora explica:

[...] Me dei conta de que estou sendo muito influenciada por ele e que, da mesma maneira que ele fazia com a Teresa Cristina, comecei também a querer enquadrar meus personagens do *Sapato* em fotos mentais, buscando, na expressão fisionômica de cada um (muito mais do que nos diálogos), o desfecho da história (p. 258).

Já no que diz respeito à organização interna da narrativa, observamos que ela apresenta uma estrutura linear, com um enredo cronológico e mesmo sendo uma narrativa que entrelaça as vidas de diversas personagens, existe uma ordem, assim como vimos no resumo da ficção.

Para encerrar, vale acrescentar que o *flashback* também é um recurso presente nessa narrativa e, conforme estudos de Matsuda e Ribeiro (2011: 07), ele é empregado, sobretudo:

quando as personagens adultas reavaliam atitudes tomadas na juventude que determinaram a situação presente em que vivem. Assim, vê-se tia Inês, no escuro do quarto, lembrando do empurrão que dera na mãe, e Paloma, sentada na poltrona, avaliando sua relação com o marido e as atitudes que deixou de tomar ao longo dos anos para submeter-se às suas vontades.

6. Final da narrativa

O final de *Sapato de salto* apresenta grandes mudanças na vida de algumas personagens, em particular, quando Paloma decide adotar Sabrina e a dona Gracinha e

não permanecer mais em um relacionamento que, de fato, já havia acabado há algum tempo.

Mesmo Sabrina ficando muito feliz com tal notícia, a narrativa sugere que essa seria uma próxima etapa na vida de todos os envolvidos com a decisão de Paloma, sem saber se tudo daria certo.

Além disso, Paloma e Sabrina exercerão, cada uma, um novo papel e não mais a condição de vítimas, tendo em vista os meios em que viviam – a primeira, por conta da prostituição, e a segunda, por ser agredida psicologicamente pelo marido. Ambas seguem em direção a uma vida mais harmoniosa, pois Sabrina teria uma mãe e um irmão e Paloma, seria, pela primeira vez, a autora de sua própria história/vida, sem ter que se submeter a ninguém.

Finalmente, a vida dessas personagens será “uma nova estação de vida” (p. 260), portanto, concordamos com Silva (2010: 94) ao explicar o significado da atitude de Paloma:

O interesse de Paloma em adotar Sabrina como filha e, talvez também a avó, dona Gracinha, se, por um lado, evidencia a importância dada à família no processo de construção da identidade, por outro não coloca um ponto final na trajetória da identidade da menina. Entendida como movimento, a identidade integra um infindável processo de transformação, em que cada fase posterior desse processo pressupõe uma sequência contínua das fases precedentes [...].

Assim como demonstra Paloma a Rodolfo:

[...] nem você, nem eu, nem menos Sabrina sabemos o que ela é e o que ela vai ser. E sabemos ainda menos o que ela vai “*sempre ser*”. Mas eu sei de uma coisa: se eu ajudar aquela menina a não ter que deitar com os outros pra poder viver, eu vou estar pouco me importando que você ou a cidade inteira fiquem contra as minhas idéias (p. 244-5).

7. Personagens principais

As personagens principais dessa narrativa são: Sabrina, a tia Inês, a dona Gracinha (Maria da Graça Oliveira), Maristela e Paloma.

Sabrina é uma criança de dez anos, em busca de uma identidade e seu itinerário apresenta quatro núcleos familiares, “que lhe deixam marcas profundas” (Silva, 2010: 90).

O primeiro lar da protagonista é a “Casa do Menor Abandonado”, em que a menina vive por dez anos. O segundo lugar onde vive é a casa de Dona Matilde e do senhor Gonçalves. Nesse espaço, a menina sofre vários tipos de violência e exploração, tais como: o trabalho doméstico; os cuidados com duas outras crianças – sendo ela própria outra criança; castigos físicos; abuso sexual e estupro.

O terceiro lar pelo qual Sabrina passa é a casa amarela, lugar este onde vivem ela, a tia Inês e a avô Gracinha. Nesse lugar, Sabrina presencia a doença de dona Gracinha, o assassinato da tia Inês e, sozinha novamente no mundo, recorre à prostituição para o sustento do lar.

O quarto lar em que a menina possivelmente viverá é na casa de Paloma e de Andrea Doria – tendo em vista que no final da narrativa essa mulher resolve adotar tanto Sabrina quanto dona Gracinha. Assim sendo, não há informações sobre essa etapa, já que ela ocorre no desfecho da obra, cabendo, então, ao leitor, imaginá-la.

Ao estudar a obra de Lygia Bojunga, Silva (2010: 89) afirma que apresentar a criança em ambientes degradados é um recurso recorrente na obra dessa autora:

As obras publicadas entre 1972 a 1992 atestam tal fato, revelando o contraste entre o mundo dos adultos e o das crianças, em que o primeiro se encontra degradado em seus valores e o segundo, ainda não atingido pela degradação, mostra-se perplexo ante os atos praticados por aqueles que deveriam ser modelares. Já, a partir de 1995, a criança passa a sentir, de forma intensa, os efeitos da degradação imposta pelo mundo adulto, sofrendo consequências extremas como o estupro e o abuso sexual. É o que ocorre em *Sapato de salto* [...].

A seguir, outra importante personagem na obra é a tia Inês, uma mulher muito bonita e descrita por meio de uma fisionomia marcante. A própria Sabrina demonstra um encantamento ao vê-la pela primeira vez, observando, lentamente, cada detalhe dela – tal qual fazia o Professor, de *Aula de inglês*, ao observar Teresa Cristina e a tia Penny:

Primeiro, o olho da Sabrina se prendeu no olho da mulher; depois, subiu pro cabelo; ruivo, fator, uma mecha loura daqui, um encaracolado de lá; desceu pra orelha: argolona dourada na ponta; atravessou pra boca: o lábio era grosso, o batom bem vermelho; mergulhou no pescoço: conta de vidro dando três voltas, cada volta de uma cor; o olho ganhou velocidade, atravessou o decote ousado, meio que tropeçou na alça da bolsa e foi despencando pro cinto grosso (que cinturinha ela tem!), e pro branco apertado da saia, e pra perna morena e forte, que descansava o pé num sapato de salto (p. 29-30)

Quando a tia Inês era mais jovem, ficou fascinada pela noite em Copacabana e, ao apaixonar-se por um homem mais velho e sem escrúpulos, conheceu e viveu no mundo das drogas e da prostituição por alguns anos. Um tempo depois, a tia Inês resolveu sanar alguns erros do passado – como ter empurrado dona Gracinha e não ter prestado socorro a ela–, além de procurar Sabrina, sua sobrinha. A tia Inês havia modificado muito a vida dela, mas acabou sendo assassinada pelo ex-companheiro, que a queria de volta em Copacabana.

Outra personagem que deve ser considerada é a mãe de Sabrina, Maristela. A história dessa mulher é contada por meio das memórias da tia Inês, que revela ao leitor:

– A tua mãe saiu de casa quando já fazia seis meses que tava prenha de você. O cara era casado, não tava nem aí pra ela. Mas ela numa paixão medonha. A dona Gracinha ficou desesperada quando soube, e a Maristela então achou melhor sumir. [...] – Só que este bilhete ela jogou fora em vez de mandar. Foi a amiga dela, a Marlene, que salvou ele do lixo e levou pra dona Gracinha, junto com a pedra que a Maristela amarrou no peito (p. 108-9).

Desse modo, diferentemente de como ocorre com as demais personagens, a construção de Maristela é realizada sempre a partir da tia Inês, ou por meio de um narrador em terceira pessoa. Sendo assim, não temos a voz da própria personagem para revelar suas angústias e alguns outros detalhes dos conflitos pelos quais passou. No entanto, cabe ressaltar o bilhete, de autoria de Maristela, para confirmar os sofrimentos que já conhecemos:

“Minha mãe:

Pari. É uma menina. Quem me botou prenha não quer mais saber de mim e não quer ver a filha que fez, só disse, vire-se. Eu queria ser professora, feito senhora sempre quis. Mas agora eu só quero morrer. Não tenho coragem de pedir para a senhora tomar conta da menina. Vai dar despesa. Vai dar trabalho. Vai dar ainda mais chateação do que já dei. Acho melhor levar a minha filha comigo. Só que eu não sei se eu vou ter coragem, quem sabe um dia ela pode ser feliz. Desculpe qualquer coisa, viu?

Bênção.

Maristela” (p. 95-6).

Já dona Gracinha, mãe de Inês e Maristela, é uma senhora que se encontra em um estado de demência após os inúmeros problemas que teve com sua família, dentre eles: o abandono do marido quando as filhas eram pequenas; a gravidez precoce de Maristela, seguida de seu suicídio e o fato de ter sido abandonada pela filha Inês, que a

deixou caída e machucada, e por isso viveu durante um tempo em uma instituição pública para pessoas com demência.

Para o sustento das filhas, dona Gracinha trabalhava como lavadeira, situação que pode ser observada na vida atual da avó de Sabrina, pois, por conta da doença, pensa que ainda realiza esse serviço:

- Tia Inês, eu não entendo.
- O quê?
- O que que vó Gracinha faz lá no val. Não tem varal, nem arame, nem nada...
- Para *ela* tem.
- ... não tem roupa na bacia, nem prendedor na sacola...
- Pra ela tem.
- ... ela fica pendurando o quê?
- Lembranças, já te expliquei. [...] já faz tempo que a dona Gracinha deu pra fazer essa misturada esquisita de coisa acontecida e de coisa inventada. Foi piorando com o tempo. E no dia que ela levou um empurrão e caiu de mau jeito... (p. 88-9)

Por último, fora do círculo familiar de Sabrina, temos Paloma, casada com Rodolfo e mãe de Andrea Doria. Essa mulher vive um casamento fracassado, sobretudo, por ter um marido autoritário e machista, que não compreende suas angústias por ter perdido uma filha, nem os conflitos que Andrea vive quanto à sua sexualidade.

Além disso, a narrativa sugere que Paloma também sofria de depressão, especialmente após a morte de sua filha, Betina. Rodolfo e o pediatra, Dr. Rui, queriam que Paloma fizesse uma cesárea, mas ela queria realizar um parto normal:

- [...] – Quando me abriam, já foi preciso tentar respiração artificial na Betina. [...]
- O resto não foi minha culpa! foi destino; aconteceu um acidente nessa hora: explodiu um caldeirão de gás perto de onde a gente estava. [...] Quando o Dr. Rui voltou correndo a Betina já tinha morrido. Eu não vi nada, não ouvi nada, tava dopada, tão bom que tava eu dopada! sem ter que ficar vendo ela ali, mal nascida e já morta, sem ter que ouvir depois do Rodolfo que a culpa era minha, que a culpa era minha, que era só ter marcado dia e hora para cesárea que agora ia estar todo mundo curtindo a Betina [...] (p. 149).

Finalmente, a relevância dessa personagem para a narrativa pode se confirmar por meio de sua transformação: a trajetória de Paloma tem início com a figura de uma mulher submissa e finaliza com a imagem de outra (ou dela mesma), decidindo ser sujeito da própria história. Um dos momentos mais expressivos de Paloma pode ser observado em um diálogo decisivo e corajoso com Rodolfo:

- Tem duas coisas importantes que eu ainda não te expliquei.
Ele cruza os braços e suspira com impaciência.
- A primeira é a seguinte: a razão principal d’eu querer adotar a Sabrina é porque eu gosto dela. Gostei daquela menina desde o primeiro momento em que ela entrou aqui em casa. Cada vez que estou com ela, gosto mais. [...] E tem mais uma razão importante motivando a minha decisão: concluí que Sabrina pode ser um elemento positivo na vida do Andrea Doria.
- Tá achando que ele vai trocar o Joel por ela?
- Tô achado que vai ser bom pra ele ter uma irmã feito ela.
- Ah! – Ele vai saindo.
- Por favor, Rodolfo, um pouquinho mais de paciência, sim? Deixa eu te explicar a segunda coisa.
- Depressinha, tá? a fome é grande.
- Foi você que escolheu o regime de separação de bens quando nos casamos. Certo?
- Rodolfo agora fica mais atento.
- [...] A casa me pertence. Se você quer continuar morando comigo e com o meu filho, a casa continua à sua disposição. Mas é bom também que você saiba que eu não vou mais tolerar outra das suas cenas de violência aqui dentro (p. 246-7-8).

8. Personagens secundárias

No que confere às personagens secundárias, temos: Matilde, o senhor Gonçalves, o marido da dona Gracinha, Andrea Doria, Joel, Leonardo (irmão de Paloma), Rodolfo e dona Estefânia.

Dona Matilde é esposa do senhor Gonçalves, casal este que recebe Sabrina para trabalhar como babá e para cuidar da casa em troca de alimentação e de vestuário. Ambos são caracterizados na narrativa por explorar Sabrina: a primeira, com o excesso de atividades domésticas e violência física, e o segundo por abusar e estuprar a garota. Os dois excertos abaixo ilustram como essas personagens tratavam Sabrina:

- a) Dona Matilde: “[...] Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando” (p. 26-7).

b) Senhor Gonçalves:

- É melhor o senhor não vir mais.
- Ele não gostou:
- Que que é isso, por quê?
- Por favor, por favor!
- Mas por quê, ué?
- É que...[...]

- É que... é que a dona Matilde vai descobrir.
- Não vai, não.
- E se ela descobre?
- Deixa comigo (p. 26).

No que diz respeito ao marido de dona Gracinha, a narrativa revela que ele deixou a esposa e as duas filhas, ainda pequenas, em razão do mar: “Ficou impressionado com a sensação de liberdade que o mar transmitiu a ele, e tão enamorado daquela beleza sem limites [...]” (p. 112). Observamos que essa personagem é também lembrada por tia Inês, quando conta a Sabrina a história de sua família e revela que, a partir do abandono do marido, as dificuldades começaram a aparecer na vida de dona Gracinha.

Andrea Doria, por sua vez, é um menino alegre, de treze anos, que adora dançar. Na narrativa, o garoto vivencia um conflito com a própria sexualidade, e tem um envolvimento com Joel, um rapaz mais velho que ele, que adora livros e é muito crítico. Durante a leitura, observamos que o filho de Paloma está passando por um período muito confuso, já que o sentimento de Andrea Doria parece não ser correspondido por Joel, além de todos os problemas familiares que também enfrenta:

- Eu não tô gostando desse meu caso com o Joel! não tô gostando nada. Quer dizer, tem umas coisas que ele faz comigo que eu gosto sim, mas sei lá! se uma mulher fizesse, vai ver eu também ia gostar...Antes do Joel eu era mais...como é que eu vou te explicar? assim, mais livre...[...] Ando me sentindo meio escravo do Joel. Isso pra não falar da chateação com o meu pai. Agora ele tá sempre me espionando pra ver se me pega outra vez com o Joel. – Suspira – E no meio disso tudo ainda acontece essa história da Betina e a depressão da mãe (p. 194-5).

Outra personagem que precisa ser mencionada é Leonardo, ou Léo, irmão de Paloma. Este homem é amigo e confidente tanto da irmã quanto do sobrinho, sendo assim, os três mantêm um relacionamento com carinho, respeito e cumplicidade: “Às vezes o olhar da Paloma sondava o Leonardo, e quando o olhar dos dois se encontrava a mensagem que trocavam era pura emoção” (p. 205). Ademais, Léo era alguém que sempre apoiava as decisões de Paloma, por mais difíceis e complexas que poderiam ser: “– Ah, escuta: se algum dia você resolver adotar a Sabrina, pode contar comigo pra tudo que for necessário pras duas. Pra Sabrina e pra dona Gracinha. Tchau. – Jogou um beijo pra Paloma e partiu” (p. 207).

No que confere à personagem Rodolfo, esposo de Paloma, é possível verificar, por meio de seu discurso, que se trata de um homem autoritário e machista. Além disso, agride verbal e psicologicamente Paloma e Andrea Doria – esse último, também o é fisicamente –. A passagem abaixo ilustra, de forma contundente, uma sociedade patriarcal e preconceituosa, representada por Rodolfo:

[...] Francamente, Paloma, você deve ter ficado muito perturbada de ter brincado com a vida da Betina do jeito que você brincou. E, mesmo não sabendo que essa menina vai pegar homem na rua, você tem que estar muito perturbada pra querer perfilar uma criança que já tem onze anos! Nas suas intermináveis reflexões, será que você nunca se lembrou de pensar que, nessa idade, uma criança já foi marcada pelo ambiente em que viveu? E que nunca mais vai se libertar dessas marcas? Nem isso você pensou, não é? Ela já é uma prostituta! E vai ser sempre! Bonitos planos você arrumou pra mim! Além de estimular meu filho pra ser gay, agora está querendo trazer uma puta pra morar na minha casa (p. 243).

Para encerrar o quadro de personagens de *Sapato de salto*, vale salientar o papel de dona Estefânia, moradora do bairro da casa amarela, em que vivem Sabrina e a dona Gracinha. Assim como Rodolfo, dona Estefânia pode ser considerada uma personagem representante de um grupo de pessoas que têm as mesmas convicções, no caso dela, como alguém que simboliza a moral e “os bons costumes” da sociedade.

Desse modo, dona Estefânia conseguiu um documento – com a finalidade de coletar assinaturas dos moradores do bairro –, para que os órgãos responsáveis levassem Sabrina e dona Gracinha da casa amarela:

– Já que você conhece a menina e a velha que continuam morando na casa amarela, você deve saber, talvez melhor que ninguém, que a velha é desregulada da cabeça e a menina já foi contaminada pela doença da tia, que se passava por professora de dança, mas que você – fulminou Paloma com um olhar de reprovação – deve saber tão bem quanto eu que eram *outras* as coisas que ela ensinava. Que Deus a perdoe! Afinal de contas, a gente tem que ter compaixão. – Suspirou. – Você há de concordar que temos que tomar uma providência. E rápido! [...] (p. 229)

9. Tempo histórico

O tempo cronológico é predominante nessa narrativa, ainda que o tempo psicológico apareça algumas vezes, aliás, quando Inês e Paloma refletem acerca de atitudes que tomaram no passado.

De um modo geral, a narrativa é desenrolada no momento presente, mas em momentos precisos, como os mencionados acima, e o *flashback* é utilizado para que o leitor tenha um conhecimento mais profundo acerca dos conflitos da narrativa. Os dois excertos abaixo explicitam os momentos em que as duas mulheres mergulham em profunda reflexão:

A tia Inês também custou pra dormir. Lembrando-e-lembrando de tudo que tinha contado. Mas lembrando, sobretudo, do que não tinha contado. De olho aberto, via passar na escuridão do quarto a cena atrás de cena do passado, intercaladas sempre pela mesma imagem: o primeiro sapato de salto que ela comprou pra usar. Preto. De verniz. Salto bem alto (p. 120).

[...] e era ali que, agora, mais do que nunca, nessas longas conversas que vinha mantendo com ela mesma, a Paloma se aconchegava. De olho perdido, ou lá fora, ou no soalho de tábua corrida; de braço apoiado no marrom e de dedo alisando distraído o couro, ela examinava minuciosamente cada dúvida que uma Paloma levantava e cada resposta que a outra dava (p. 234).

10. Duração da ação

Ao lermos *Sapato de salto*, sabemos que Sabrina passou dez anos em um orfanato, no entanto, com exceção desse marcador temporal, a narrativa não fornece mais informações acerca do tempo em que ela permaneceu nos lares de dona Matilde e do senhor Gonçalves, da tia Inês e da dona Gracinha e nem mesmo quando Paloma e Andrea Doria começaram a ajudar Sabrina e sua avó.

Portanto, podemos considerar que os recursos presentes nessa narrativa focalizam mais as ações em si e as experiências das personagens – particularmente no caso de Sabrina, pois passa por diferentes lares – do que os períodos de tempo em que a garota permaneceu em cada casa.

11. Espaço macro

Sapato de salto tem como espaço macro o estado do Rio de Janeiro, mas não a capital, pois em alguns momentos da obra o leitor tem a impressão de que se trata de uma cidade do interior, especialmente por algumas descrições das personagens sobre a localidade em que vivem.

Andrea Doria revela o seguinte sobre esse espaço: “– Eu já conhecia ele de vista. Claro, né? numa cidadezinha assim todo mundo se conhece [...]. Quer dizer, uma porção de vezes, lugar pequeno é assim, a gente tá sempre se cruzando” (p. 187). Um exemplo mais que confirma essas características é verificado quando dona Estefânia procura Paloma para pedir que ela assinasse a petição para a retirada de Sabrina e dona Gracinha do bairro: “–... e, sendo você pertencente a uma das famílias mais antigas da cidade, achei que sua assinatura tinha que vir, junto com as outras de outras famílias tradicionais [...]” (p. 229).

Outro espaço importante no decorrer da obra é o Largo da Sé (atual Largo de São Francisco de Paula), local este em que Leonardo, Paloma e Andrea Doria utilizam para sentar, conversar e refletir sobre a vida, além de ser um lugar que estava ameaçado em razão de algumas construções que iriam modificar completamente o local:

- Quer dizer que botaram mesmo o sobradão abaixo.
 - É.
 - Inacreditável!
 - Não é?
- Paloma e Leonardo ficaram olhando, na lembrança, o sobradão que morava onde agora é um vazio.
- Vão mesmo levantar um espigão aí?
 - Vão.
 - Pra que uma cidadezinha dessas quer espigão?
 - Pra parecer cidadona.
 - Leonardo suspirou; balançou a cabeça devagar.
 - Não houve protestos?
 - Não.
 - Acho que tá todo mundo tão concentrado em ganhar dinheiro e consumir, que não sobra mais energia pra protestar (p. 152).

Por fim, cabe mencionar que Leonardo e Paloma começaram a trabalhar juntos para impedir que essa construção fosse concretizada. No final da narrativa, o leitor nota que Paloma começa a buscar assinaturas com esse propósito: “– Vim pra tentar colher a sua assinatura numa petição ao prefeito referente ao embargo da obra do espigão lá no Largo da Sé” (p. 265).

12. Espaço micro

Esse espaço da obra é representado pelas casas em que Sabrina passou, isto é, “a Casa do Menor Abandonado”; a casa de dona Matilde e do senhor Gonçalves; a casa amarela, de tia Inês e da avó Gracinha e, supostamente, a de Paloma e de Andrea Doria.

Como já observamos em outros campos de análise, nos três primeiros espaços, Sabrina presenciou e esteve exposta a diversas situações degradantes, e é apenas no quarto lar que o leitor tem indícios de que Sabrina, de fato, terá um lar com pessoas que cuidem dela.

No tocante à simbologia da palavra casa, Gheerbrant e Chevalier (1986: 259) explicam que esse lugar pode significar o próprio ser ou ainda estar relacionado à figura feminina, especialmente com o sentido de refúgio. Concordamos com ambos os sentidos, e no caso de Sabrina, notamos que tanto na casa de dona Matilde quanto na de tia Inês, a menina anseia ingressar e integrar esse ambiente, em conjunto com as pessoas que lá vivem, mas não tem sucesso por conta das situações pelas quais é exposta.

Por fim, a esperança de Sabrina, e que a narrativa propõem em seu final, é que ela encontre a tranquilidade e o refúgio vivendo com Paloma, Andrea Doria e dona Gracinha.

13. Voz

A narrativa apresenta um narrador em terceira pessoa, mas assim como acontece em *Aula de inglês*, os discursos diretos também predominam em *Sapato de salto*. Desse modo, como a obra apresenta diversos temas complexos, as diferentes vozes permitem que o leitor tenha diferentes perspectivas acerca das situações. As duas passagens a seguir podem ilustrar esse recurso:

a) Voz em terceira pessoa:

No quarto de dormir da Paloma tem uma poltrona pequena, de couro, que era companheira diária da mãe dela. Quase sempre que a Paloma lembra da mãe, a poltrona vem junto. A mãe lendo. A mãe cerzindo meia. A mãe tricotando. A mãe refletindo. A mãe e a poltrona (p. 232)

b) Diálogo entre Paloma e Leonardo:

Paloma ainda quis insistir:

– Mas, Léo, grana é grana; e se você está bem de vida, o Rodolfo agora também está. O negócio lá do posto de gasolina deu certo.

Leonardo olhou pra Paloma com um jeito mais pensativo e disse:

– Tanto melhor. Mas o que não é certo, ou melhor, o que nunca é certo, é por quanto tempo um casamento vai dar certo (p. 233).

14. Foco narrativo

Assim como ocorre em *Aula de inglês*, a focalização de *Sapato de salto* ocorre por meio de um narrador observador, isto é, há poucas interferências dele sobre as ações e os sentimentos das personagens.

No que confere a esse aspecto, estamos de acordo com Matsuda e Ribeiro (2011: 07) quando afirmam que essa narração de Bojunga mostra-se enxuta, sem adjetivos: “Essa opção da escritora permite ao narrador apresentar a cena sem tecer julgamentos de valor, como se a cena falasse por si só e dispensasse comentários”.

Esse recurso pode ser observado quando o narrador descreve o instante em que o senhor Gonçalves violenta Sabrina:

– Conseguiu se desprender das mãos dele. Correu pra a porta. Ele pulou atrás, arrastou ela de volta pra cama:

– Vem cá com o teu papaizinho.

– Não faz isso! Por favor! Não faz isso! – Tremia, suave. – Não faz isso!

– Fez (p. 22).

15. Linguagem

Amparados pelos estudos de Silva (1994: 85) – assim como o fizemos em *Aula de inglês* –, em *Sapato de salto*, o discurso coloquial é predominante e não ocorre apenas nos diálogos entre as personagens, mas na narrativa como um todo. Desse modo, esse estilo de Bojunga pode ser constatado por meio de dois trechos abaixo:

a) Por meio da voz do narrador:

Sabrina corria, num instantinho voltava, achava tudo legal; mal acabava o almoço já pensava no lanche; era só acabar de lanchar pra pensar o que que ia ter pro

jantar. A Marilda sempre do lado, o Betinho do outro, os três se gostando muito, tome risada e brincadeira, festinha e beijo estalado. [...] Pulava cedo da cama; quando o casal acordava, a Sabrina já tinha lavado, passado, brincado, cuidado (p. 14).

b) Por meio do discurso direto da personagem Andrea Doria:

– Pai, você vai ter que aceitar, essa minha coisa é muito forte: eu tenho que dançar, eu quero dançar! Eu sei que ainda é cedo pra eu sair da cidade e ir pr'um centro grande, pr' um lugar grande que tenha curso, que tenha tudo pra gente aprender a dançar; e eu sei muito bem que você não vai bancar nenhum curso de dança nem... (p. 62)

16. Temática central

Um das riquezas da obra de Lygia Bojunga é a pluralidade de sentidos que suas narrativas apresentam ao leitor. Sendo assim, como *Sapato de salto* compreende muitos temas, entre principais e complementares, optamos por uma leitura da obra cuja temática central gire em torno da violência, em particular, contra a mulher.

De início, é preciso comentar que Sabrina sofreu diferentes tipos de violências no lar de dona Matilde e do senhor Gonçalves, tais como, ser explorada por meio de um trabalho que não é apropriado para a idade dela, por não receber remuneração pelas atividades que exerce, além de ser estuprada:

[...] – Mas ordenado não precisa: a gente vai dar casa, comida, roupa e calçado. E você viu o embrulhinho que ela trouxe, não viu? É sempre assim: elas chegam sem nada. A gente é que tem que dar tudo. E você viu como ela é forte? é do tipo que tá sempre com fome (p. 12).

Ele tirou do caminho lençol, camisola, calcinha:

Dentro da risada saiu uma súplica:

– Que que há, seu Gonçalves? Não faz isso, pelo amor de deus! O senhor é que nem meu pai. Pai não faz isso com a gente (p. 22)

A relação entre estuprador X vítima pode ser notada por meio do seguinte trecho: “E o grande segredo dos dois passou a animar a vida dele, a botar sombra nos dias dela” (p. 23) e sem escolha, sem ter onde ir, Sabrina sabia que tinha que ficar.

Vivendo na casa amarela, Sabrina, sem dinheiro, vê o caminho da prostituição como uma forma de sustentar ela própria e a avó. Em conversa com Paloma, observamos que “a garota revela que a agressão se efetiva em dois planos, no físico e no

emocional, ou seja, no corpo e na dor moral, proveniente da sensação de se sentir ‘suja’, vista como objeto, enfim, reificada como um objeto descartável” (Matsuda e Ferreira, 2011: 09). O trecho da narrativa explicita de forma clara as considerações das pesquisadoras:

- Você já perguntou a você mesma se...se você... “ia ser puta”, feito você diz, caso sua tia não tivesse morrido? quer dizer, caso a Inês continuasse tomando conta da família?
- Não! não! é ruim!, não gosto. É ruim quando acaba também, e, às vezes, a gente quer tomar banho e não pode; é ruim o jeito que eles olham pra gente, feito coisa que a gente é...sei lá, mas é ruim (p. 221).

As mesmas estudiosas também comentam que as mulheres adultas de *Sapato de salto* vivem relacionamentos abusivos e autodestrutivos. Inês e Maristela são iludidas por homens mais experientes e sofrem terríveis consequências pela paixão cega que sentem. A primeira acaba vivendo durante um tempo no mundo das drogas e da prostituição e a segunda, por engravidar e não ter o apoio do parceiro, que era casado, suicida-se. Sobre esse fato, Matsuda e Ribeiro (2011: 09) ressaltam que: “Paloma é a única mulher adulta que supera uma relação destrutiva, mas também ela recebe ajuda do irmão inteligente e sensível que sempre soubera que seu casamento não teria sucesso. Além disso, recebe carinho e conta com a compreensão do filho”.

As passagens abaixo ilustram um momento de transição entre a Paloma que aceitava as condições em que vivia e a Paloma questionadora e com coragem para mudar:

a) Momento de transição:

Paloma se enfiou dentro dela mesma. Assim: fazia tudo que tinha que fazer; respondia (curto) tudo que perguntavam; se precisava sair, saía; se não precisava, era só acabar de providenciar a rotina de todo dia e sentava pra conversar. Com ela mesma. Horas a fio. Meio que se assustava quando o Andrea Doria ou o Rodolfo chegavam. Prontamente se levantava e ia providenciar o almoço, o jantar, o lanche, pegar a toalha pro banho, a camisa lavada, a calça passada. Tudo mecanicamente, uma vez que o diálogo interior continuava: uma se enamorando do futuro, a outra querendo ficar no passado; uma se sentindo corajosa, a outra amedrontada demais (p. 225).

b) A mudança de Paloma:

Eu nunca fui criada pra me tornar tão dependente. Mas me adaptei. Fui sempre tão apaixonada por você que fiz de mim gato-sapato pra me adaptar à dependência de você. E acho que consegui. Durante vários anos. Mas as paixões esfriam com o tempo. A minha não foi exceção. E não é de hoje que eu comecei a me sentir sozinha na tua companhia. Um momento! estou chegando ao fim. Você sempre administrou os teus negócios, a tua vida. Eu me limitei a manejar a casa. Só que, agora, eu estou resolvida a administrar esta casa. Não se esqueça que o Leonardo abriu mão dela a meu favor. A casa me pertence (p.247).

17. Temas complementares

Destacamos como temas complementares o patriarcalismo, a homossexualidade, e a morte, representada pelo suicídio e pelo assassinato.

A personagem Rodolfo representa ideias patriarcais, autoritárias e machistas, como, por exemplo, acreditar que o papel destinado à mulher seja cuidar do lar e dos filhos, enquanto o do homem seja o de provedor de tudo, por meio de seu trabalho. A partir dessa premissa, outras ideias que sustentam a dominação masculina – termo utilizado por Bourdieu (2005) – são desencadeadas na narrativa, tais como o fato de Rodolfo responsabilizar/culpar Paloma pelo conflito da sexualidade do filho, esquecendo-se de que Andrea Doria também é filho dele ou ainda culpar a mulher pela perda da filha Betina, já que a esposa escolheu fazer o parto normal ao invés da cesárea, demonstrando que ela não tem direito sobre o próprio corpo.

Segundo Bourdieu (2005: 18-9), a dominação masculina, que reveste a sociedade patriarcal, ocorre em razão de um conjunto de simbologias arraigadas no imaginário social, como demonstra, por exemplo, em algumas divisões preestabelecidas:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação. O mundo constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao

próprio corpo, em sua realidade biológica; é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social.

A homossexualidade também aparece relacionada ao patriarcado, especialmente pela forma como Rodolfo trata o filho, Andrea Doria, que vive um relacionamento homoafetivo com Joel – embora esteja muito confuso quanto à sua orientação sexual –, além do garoto gostar de atividades que foram socialmente construídas como “femininas”:

Peraí pai, perai, deixa eu acabar de falar, não começa já a ficar nervoso, eu só tô tentando explicar que eu não posso mudar, cada um é o que é, e se eu resolvi que a dança é o que eu quero...calma aí, pai! Me dá uma chance de...Ah, mas que saco! Assim não dá pra conversar com você, mal eu começo a contar um troço e você já vem com esse negócio de que eu tenho mais é que jogar futebol; quantas vezes eu preciso te dizer que eu não gosto de me esfalfar atrás d'uma bola, eu gosto é de dançar! [...] Não tô gritando, não tô gritando, só tô falando explicado, eu preciso de uma parceira, ou de um parceiro, só que...Parceiro de dança, pai, parceiro de dança...Ah! esquece. Não adianta querer conversar com você (p. 62).

Os pensamentos de Rodolfo acerca do gosto pela dança de Andrea Doria podem ser observados por meio de um discurso não dito pelo pai, mas que são deduzidos pelo leitor a partir da fala do jovem. Ainda sobre isso, outro comportamento de Rodolfo a ser ressaltado é o fato de ele agredir o filho quando descobre o envolvimento desse com Joel:

[...] o Joel tem razão: você é um patriarca moralista e preconceituoso. Pronto! A frase pomposa de Joel foi a última gota: o Rodolfo pegou o chicote que usava quando saía a cavalo e, diante dos protestos horrorizados de Paloma, aplicou duas ou três chibatadas no Andrea Doria, exclamando, exaltado:
– Pra você deixar de ser um fresco! (primeira chibatada); pra aprender a ser homem! (segunda); na terceira, Paloma se meteu no meio, e, se não é o Andrea Doria empurra ela, tinha sobrado pra Paloma também. Rodolfo atirou o chicote longe e saiu batendo a porta. Quando voltou não se trocou nenhuma palavra dentro de casa. No dia seguinte o Andrea Doria evitou se encontrar com o pai, e a Paloma passou o dia entregue ao papo com ela mesma (p. 226-7).

Para encerrar, é preciso comentar a representação da morte em *Sapato de salto*, que ocorrer por meio do suicídio de Maristela, mãe de Sabrina e do assassinato da tia Inês. No primeiro caso, Sabrina teve conhecimento da história por intermédio da tia, já que a menina, por ter ficado durante dez anos em um orfanato, não conhecia suas

origens. A reação de Sabrina quanto ao suicídio da mãe não se mostra tão relevante nos discursos ou reações dela, pois a menina estava vivendo a melhor fase de sua vida: tinha uma casa, comida e vivia com duas pessoas de sua família.

No entanto, sobre o segundo caso, notamos o pavor da garota, em câmera lenta, ao presenciar o assassinato da tia Inês, cometido por seu ex-amante:

Agora, as três estão ali paradas. Uma pra sempre. As outras duas, que tinham recuado com os disparos, parecem estátuas; só o olho acompanha o sangue que vai escorregando, escorregando do peito da tia Inês pro chão. [...] Um estremecimento quebra a paralisia de Sabrina. Devagar, ela chega junto da tia Inês e se ajoelha. A mão toca a testa, a boca, o pescoço, o braço, a mão da tia Inês” (p. 142-3).

A narrativa de Bojunga apresenta temáticas complexas de forma desnudada e deixa ao leitor a tarefa de observar, avaliar, refletir sobre os fatos, por meio das visões e reações das personagens. Assim, estamos de acordo com as considerações de Lottermann (2010: 43) acerca da morte e da importância de se tratar essa e outras temáticas em obras para o público infantil e juvenil:

[...] cabe destacar que a literatura, ao focalizar a questão do suicídio, representa a possibilidade de se abordar um aspecto da morte que, via de regra, tenta-se escamotear. Entendidos como instrumentos que aproximam o leitor da morte, pode-se dizer que esses textos cumprem uma função ritualística na sociedade: através dos livros, a criança (leitor) vivencia rituais fúnebres que a sociedade atual tende a suprimir ou diluir. Vistos deste prisma, os livros atuam como agentes de iniciação dos jovens leitores: através da leitura, crianças e jovens são inseridos nos mistérios da morte. Acompanhando a experiência de personagens crianças e adolescentes que presenciam a morte, os leitores vivem situações que muitas vezes são encobertas pela família e pela sociedade.

18. Família

Como vimos por meio de estudos de Silva (2010: 94), observamos em *Sapato de salto* a importância da família na construção da identidade de Sabrina. A narrativa apresenta ao leitor diferentes configurações familiares, tais como: a) a família de dona Matilde e do senhor Gonçalves, que têm dois filhos, mas ambos exploram Sabrina de acordo com seus interesses; b) a tia Inês e a dona Gracinha, família esta em que Sabrina, a partir da morte da primeira, precisa assumir o sustento próprio e da avó e c) a família de Paloma, Rodolfo e Andrea Doria, repleta de conflitos entre marido e esposa e pai e filho.

Embora todas as famílias sejam marcadas por conflitos, ao viver com a tia e com avô Sabrina teve conhecimento de suas origens e, enquanto estava viva, Inês trabalhava para poder oferecer o melhor à sobrinha e à mãe. Aspectos positivos também são podem ser vistos nas figuras de Andrea Doria e Paloma, já que, ao conhecerem a história de Sabrina e da avó Gracinha, eles desejaram não apenas ajudá-las, mas também constituir uma nova família com essas novas integrantes.

19. Escola

A representação da escola aparece pouco na narrativa, tendo em vista que ela é mencionada apenas pela personagem Andrea Doria, quando sofre preconceito quanto à sua sexualidade: “Ano passado eu andei brigando com uns garotos lá na escola. Eles me chamaram de *gay*. – Meio que encolheu o ombro. – Eu sei lá se sou *gay* ou sou o quê” (p. 193).

Nesse caso, constatamos que, assim como acontecerá em outras narrativas contemporâneas de nosso *corpus*, a escola não se mostra como um espaço acolhedor das diversidades, isto é, diferentes formas de preconceitos surgem, proporcionando conflitos entre os estudantes.

20. Ler, escrever, literatura

Neste campo de análise, é pertinente mencionar a figura de Joel, jovem que gosta de ler, mas humilha Andrea Doria por ele não conhecer obras literárias:

O Joel se aproximou com ar displicente, livro na mão. Sentou muito mais junto do Andrea Doria do que era preciso sentar; abriu mais aberto o livro do que era preciso abrir: ajeitou com exagero os óculos que não era preciso ajeitar, e leu em voz alta: “Anos atrás, quando eu era um garoto, disse Dorian Gray amassando uma flor em sua mão, você me conheceu, me adulou e me induziu a ser vaidoso da minha beleza.” Se virou pro Andrea Doria:

– Oscar Wilde. Sabe quem é? – E quando o Andrea Doria fez que não com a cabeça ele tirou os óculos e ficou olhando intensamente pro Andrea, antes de se pronunciar: – Ignorante! (p. 191)

Por meio de seus diálogos com Andrea Doria, o leitor nota que Joel acredita ser superior a Andrea pelo fato de ter um repertório de leitura que o garoto ainda não tem. Além disso, Joel é mais velho que o filho de Paloma, portanto, pode ser que o

adolescente ainda não tenha tido o contato com a literatura, ou os livros ainda não tenham despertado a sua curiosidade.

Por fim, cabe salientar que Joel não se apresenta como um mediador de leitura para Andrea Doria, muito pelo contrário, a figura do rapaz nos remete a uma citação de Petit (2008: 100): “Não é que ler torne a pessoa virtuosa, não sejamos ingênuos: sabemos o quanto a história é rica em tiranos e perversos letrados”.

21. Ilustrações

Depois de publicadas pela editora Casa Lygia Bojunga, as obras da autora apresentam um projeto gráfico muito parecido. Todas elas levam a cor amarela e a única ilustração existente é a da capa. No caso de *Sapato de salto*, temos a imagem de um sapato cuja altura do salto é intensificada com um fragmento de uma fita métrica, em preto e branco, possivelmente fazendo uma alusão à figura da tia Inês.

22. Público destinado

As mesmas considerações realizadas acerca desse aspecto para a obra *Aula de inglês* cabem também para *Sapato de salto*.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A grande quantidade de premiações da autora legitima o conjunto de sua obra e reforça a representatividade que construiu com seus inúmeros trabalhos, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Desse modo, em 2007, *Sapato de salto* recebeu o selo “Altamente Recomendável para o Jovem”.

IV.3.1.7. *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro

1. Obra

Carneiro, Flávio (2008), *A distância das coisas*, ilust. Andrés Sandoval, São Paulo: Edições SM, col. Barco a Vapor. Série vermelha, n° 18, a partir de 12/13 anos, 144 pp. (ISBN: 978-85-7675-224-0).

2. Dados do autor(a)

Flávio Carneiro (1962) nasceu em Goiânia, mas vive no Rio de Janeiro desde a década de 80⁶⁷. Carneiro é escritor, crítico literário, roteirista e ensaísta. Ademais, desde 1995 é professor de graduação e pós-graduação, atuando na área de literatura, na Universidade do Estado do Rio Janeiro (UERJ).

Já escreveu mais de dezesseis livros, dentre eles contos, roteiros e romances, sendo esses últimos destinados a crianças e jovens. É, por fim, ganhador de vários prêmios, tais como: Prêmio Jabuti (3° lugar), em 2009, na Categoria Juvenil, com a obra *A distância das coisas* (2008); Prêmio Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ), em 2009, com esse mesmo romance; 3° Prêmio Barco a Vapor, de 2007, com o romance *A distância das coisas* (2008); Prêmio Jabuti (Finalista), em 2007, com o romance *A confissão* (2006); 5° Prêmio Zaffari & Bourbon (Finalista), em 2007, com a obra *A confissão* (2006); Prêmio Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ), em 2001, com a novela *Lalande* (2000) e o Prêmio Octavio de Faria – União Brasileira de Escritores (seção Rio de Janeiro), na categoria “Contos”, em 1995.

3. Gênero

A distância das coisas pode ser classificada como Narrativa de aventuras: narrativa de mistérios, pois Pedro, por acreditar que não lhe contaram a verdade sobre a morte de sua mãe, inicia uma investigação e a narrativa prende o leitor para que esse saiba o que realmente aconteceu com a mãe do garoto.

⁶⁷ A biografia do autor, assim como outras curiosidades, estão disponíveis no site: <http://www.flaviocarneiro.com.br/> (Última consulta em 05 de dezembro de 2016).

Além disso, a obra pode ainda ser classificada como Narrativa de formação: narrativa sentimental, já que durante todos os capítulos e a cada etapa da investigação de Pedro, o leitor depara-se com as reações e os sentimentos do garoto sobre o que vai descobrindo.

4. Resumo da ficção

A narrativa de Carneiro conta a história de Pedro, um garoto de catorze anos que perdeu o pai quando era criança e sua mãe não sobreviveu a um acidente automobilístico. Ele vive com seu tio, irmão de sua mãe (Sofia) e os dois moram em um apartamento grande.

Pedro e o tio não têm muita afinidade e quase não se veem, então, quem cuida de tudo na casa é a Irene, “que trabalha para o meu tio há muitos anos (antes mesmo de eu nascer). Ela diz que gosta muito de mim, diz que me pegou no colo e me conta algumas histórias de quando eu era criança” (p.11).

O início da narrativa mostra que Pedro está desconfiado sobre a história que lhe contaram a respeito da morte sua mãe, então resolve iniciar uma investigação para saber o que aconteceu Sofia.

Segundo o garoto, foram três os fatores que o levaram a começar a investigação: a) após a suposta morte da mãe, não viu ninguém vestindo roupas pretas; b) ninguém deu os pêsames ao garoto e c) o tio de Pedro nunca o levou ao cemitério e nem disse em qual deles ela estava enterrada: “Foi assim, juntando fatos reais número um, dois e três, que cheguei à conclusão de que ele estava mentindo. Além disso, tinha um pouco de intuição nessa história” (p. 14).

Como não confiava mais em seu tio, começou a fazer pesquisas por conta própria e podia contar com a companhia de Marina, amiga e garota de quem Pedro gosta muito. Buscando encontrar algo sobre a mãe no apartamento do tio, encontrou uma série de papéis, e dentre eles, uma carta escrita por Sofia, cujo endereço era do ex-namorado dela, que vivia em Petrópolis.

A partir disso, Pedro vai atrás de Tiago, eles conversam, mas o ex-namorado de sua mãe não sabia da morte dela e, abalado com as informações, aconselhou que o garoto devesse perguntar as dúvidas que tinha ao tio. Tiago e Pedro almoçam juntos e combinam uma viagem em alguns dias. No entanto, uma surpresa acontece: Tiago não

dá mais notícias e Marina conta que o viu em uma foto, como ganhador de um prêmio em Portugal, para romances inéditos. Mas o livro, *O mergulhador*, havia sido escrito pela mãe de Pedro e não por Tiago.

Mesmo diante de mais uma decepção com os adultos, o garoto não desiste de sua investigação. Em um dia, atendeu a um telefonema da “Clínica Santa Cecília” – localizada em uma área nobre do Rio de Janeiro, o Leblon –, ficou intrigado e desconfiou que a mãe poderia estar lá. Quando visitou o lugar, avistou Sofia lá dentro, em uma cadeira de rodas.

Foi então que descobriu a verdadeira história: após o acidente, a mãe havia ficado paraplégica e com amnésia, sendo assim, o irmão de Sofia preferiu poupar o garoto desse sofrimento. Pedro e seu tio tiveram algumas discussões por conta dessa mentira e o sobrinho revelou ao tio tudo o que sentia, especialmente que não confiava nele. Solucionado o conflito que afligia Pedro, os dois – tio e sobrinho – começaram a construir uma nova história juntos, mais unidos.

5. Organização da narrativa

A distância das coisas é organizada em seis capítulos e não apresenta paratextos, como outras obras de nosso *corpus*. No que confere à ordem dos fatos narrados, podemos verificar que existe uma ordenação cronológica, mas em alguns momentos – quando Pedro relembra situações referentes à época em que vivia com a mãe ou quando se recorda de filmes e livros –, observamos o emprego do *flashback*:

Além de professora de literatura, minha mãe também era escritora. Na verdade, ela só escreveu uma história, um romance chamado *O mergulhador*. Ela pensava em mandar o romance para alguma editora, mas não teve tempo. Lembro quando ela chegou da rua com livro encadernado (dessas encadernações em espiral) e disse: acabei. E depois me perguntou se eu gostaria de ler. Adorei o livro não publicado da minha mãe. Contava a história de um garoto. A história começa quando ele completa onze anos e alguém pergunta, na frente de várias pessoas, o que ele quer ser quando crescer. Ele responde: mergulhador (p.25-6).

6. Final da narrativa

O final da narrativa é feliz, mas não soa piegas, já que observamos a solução do conflito narrado – isto é, Pedro descobre que sua mãe estava viva e o relacionamento do garoto com seu tio inicia uma nova etapa –, além da esperança e do amadurecimento de Pedro, em particular, no último capítulo, quando reflete sobre as (in) certezas que temos na vida:

Outra certeza: você sabe que vai morrer um dia. Pode não saber quando (e aí está uma dúvida), mas sabe que vai. [...] Tudo que está vivo vai morrer um dia, essa é uma das poucas certezas que você pode ter.

Eu, particularmente, tenho outra. [...]

E se você quer saber qual é, vou lhe dizer. Mesmo que todo mundo diga que não, mesmo que pareça impossível, tenho certeza de que um dia, mais cedo ou mais tarde, minha mãe vai se lembrar de mim (p.143).

7. Personagens principais

As personagens de *A distância das coisas* são Pedro, seu tio e a mãe do garoto, Sofia. Pedro é um adolescente de quatorze anos que vive com o tio, pois perdeu os pais. Seu pai morreu quando era pequeno e sua mãe, segundo o tio de Pedro, havia morrido em um acidente automobilístico. Por uma série de fatos, o adolescente começou a desconfiar de que havia algo errado na história que lhe contaram, isto é, Pedro acreditava que sua mãe estava viva.

O menino não tinha muito afeto em sua vida, já que vivia quase sempre sozinho, pois o tio trabalhava e viajava muito, sendo assim, suas companheiras eram Irene e Marina.

Além disso, podemos observar que Pedro é um menino inteligente e persistente, tendo em vista que, com a pouca idade que tinha, buscou modos para investigar o caso de sua mãe. Dessa forma, notamos que as ações de Pedro, por meio de sua investigação, são fundamentais para que a verdadeira história de Sofia venha à tona no desfecho da narrativa:

Sempre tive problemas com métodos e ficava me perguntando como começar minha investigação. Era esse mesmo nome que eu tinha dado ao que precisava fazer, como se fosse personagem de filme de detetive. Uma investigação. Precisava ter certeza, precisa saber se minha mãe estava viva ou não (p. 21).

O tio de Pedro, por sua vez, é descrito na obra como um homem reservado e que está sempre muito ocupado com o trabalho. Com a internação da mãe de Pedro em uma clínica psiquiátrica, o tio de Pedro é o tutor do garoto, portanto, ele paga a escola e todas as demais despesas necessárias. Como forma de ilustrar o que foi dito, o trecho a seguir mostra a visão de Pedro sobre o tio:

Quando eu era pequeno, achava que meu tio não gostava de mim. Depois vi que não, na verdade ele não gostava era de crianças. E minha mãe um dia confirmou isso, disse que ele era uma boa pessoa, só não sabia como tratar direito as crianças, o que achei muito estranho. Quando virei adolescente, pensei que a situação fosse mudar. Mas não mudou. Talvez meu tio não gostasse de adolescentes. Talvez quando eu ficar adulto ele goste de mim, mas duvido. É bem provável que ele também não goste de adultos. E o pior de tudo: acho que ele mente. Odeio mentira. Sei que as pessoas costumam mentir, que é até normal uma mentirinha de vez em quando, mas odeio mentira (p. 12-3).

Por fim, a terceira personagem mais relevante para a obra é Sofia. Na narrativa, a mãe de Pedro sofre um acidente de carro, mas fica paraplégica e não se lembra de nada. Desse modo, o tio de Pedro preferiu dizer ao garoto que sua mãe havia falecido.

A mãe de Pedro era professora de literatura e o apartamento que eles viviam – mesmo não sendo tão grande – era repleto de livros, Além disso, observamos que Sofia e de Pedro não eram de uma classe social elevada:

Verdade seja dita, não era um apartamento grande, só um quarto e sala. Meu pai tinha deixado um apartamento maior, de herança, mas ela vendeu e comprou um menor. Disse que precisava do dinheiro para bancar nossas despesas, porque o salário dela na escola não era lá grandes coisas, e que não precisávamos de um apartamento muito grande porque éramos só nós dois. Então comprou um quarto e sala e transformou o quarto em dois. Ficaram minúsculos, mas pelo menos cada um tinha o seu canto. (p.16-7).

De todos os modos, Pedro sente muita falta da mãe e acredita que ela esteja viva. Assim, quando o garoto descobre que ela não morreu e está internada em uma clínica, fica triste ao vê-la da forma como está – reação esta que já era de se esperar. Então, é apenas nesse momento em que o leitor tem uma descrição física de Sofia:

Ela havia envelhecido muito. O cabelo estava todo branco com algumas falhas aqui e ali. E o rosto estava ressecado, meio amarelo, com rugas que eu nunca tinha visto. Mesmo assim minha mãe parecia um anjo. Meu tio colocou a mão no meu ombro. Tapei o rosto com as mãos e comecei a chorar, bem baixinho para não acordá-la (p. 125).

Para encerrar, cabe mencionar que, dentre as personagens principais dessa obra, os membros familiares são os que se destacam, já que o conflito dramático centraliza a busca de Pedro pela verdadeira história de sua mãe.

8. Personagens secundárias

No que diz respeito às personagens secundárias da obra de Carneiro, temos: Irene, Marina, Tiago – o ex-namorado da mãe – e a médica que cuida de Sofia.

Irene é uma mulher que cuida da casa do tio de Pedro há muito tempo. Conhece o garoto desde que nasceu por conta da proximidade que tem com toda a família.

Sobre essa personagem, é preciso destacar que, quando indagada por Pedro sobre quem era mais legal, se seu tio ou se seu pai, ela reage da seguinte forma:

Ela ficou séria, não respondeu na hora. E depois de um tempo disse que eu não devia fazer mau juízo do meu tio (ela já tinha percebido que eu não gostava muito dele). Disse que meu tio era legal também, como meu pai, não tinha nenhuma reclamação dele, nenhuma mesmo. E que o único problema era que ele trabalhava demais (p. 12).

Ainda que o discurso de Irene seja demonstrado por meio do narrador, observamos outra perspectiva sobre o tio de Pedro, assim como Sofia já havia comentado que o irmão não gostava de crianças. Dessa forma, a visão de Irene leva o leitor a fazer diferentes juízos acerca do tio de Pedro.

Segundo Martha (2010b: 137), Marina é amiga de Pedro, companheira nas investigações sobre Sofia e: “Durante o percurso, ambos encontram mais que dados para o desvendamento dos mistérios. Descobrem cumplicidades e sensações”, como demonstram os trechos a seguir: a) “Ela ficou me olhando, com um meio sorriso no rosto. Depois me abraçou. Era um abraço bom e eu poderia ter ficado ali a vida inteira. Foi isso que pensei na hora: vou ficar aqui a vida inteira” (p. 114) e b) “Enquanto olhava para a barriga imunda dos garotos senti a mão de Marina encostada na minha. Era uma sensação boa, aquela pele macia [...]” (p. 131).

No que confere a Tiago, ex-namorado de Sofia, Pedro vai ao encontro dele para conseguir mais pistas para a sua investigação. De início, Tiago aparenta ser gentil e estar disposto a ajudar Pedro, contudo, logo decepciona o garoto. O ex-namorado da

mãe havia combinado uma viagem com Pedro, porém, não deu mais notícias. O menino descobriu o que aconteceu ao ler uma reportagem, indicada por Marina:

[...] O texto dizia que ele tinha ganhado um prêmio literário importante, em Portugal, um prêmio para romances inéditos. Ele havia viajado a Lisboa (por isso ninguém atendia na casa dele). O livro seria publicado primeiro em Portugal e logo depois no Brasil. O título do livro você já deve ter imaginado qual era, não? Isso mesmo: *O mergulhador*. Não podia acreditar. Aquele era o romance que minha mãe tinha escrito, o romance que ela não teve tempo de publicar! (p.88)

Dessa forma, a decepção que Pedro tinha com os adultos – como já observamos com as desconfiças do garoto com o tio – foram fortalecidas ao passo que teve conhecimento das atitudes de Tiago.

Para finalizar o rol de personagens secundárias, temos a médica que cuidava da mãe de Pedro. Embora ela apareça pouco e apenas no desfecho da narrativa, o papel desempenhado por ela é significativo para explicar ao leitor o quadro da mãe de Pedro. O garoto compreendeu bem a gravidade da situação, embora não tenha perdido as esperanças:

Quando chegamos, a enfermeira passeava com ela pelo gramado. A médica que cuidava da minha mãe tinha pedido para ir conosco. Ela havia contado que as chances de melhora da minha mãe eram mínimas, mas pensei comigo que a médica poderia estar errada. Todo mundo erra, principalmente os adultos. Por que a médica seria uma exceção? Minha mãe estava cochilando quando chegamos perto dela. Era efeito dos medicamentos, a médica explicou (p. 134).

9. Tempo histórico

No que se refere ao tempo da narrativa de *A distância das coisas*, estamos de acordo com Luft (2010a: 171) quando explica que ele é “marcado por idas e vindas do narrador. Os fatos são apresentados segundo um movimento zigzagueante, ao sabor das emoções e do estado de espírito do protagonista”.

Além disso, o *flashback* é empregado em vários momentos da narrativa, tendo em vista que o narrador-protagonista recupera fatos passados, tais como a época em que vivia com sua mãe, o acidente dela, dentre outros, como mostra o trecho a seguir: “Na carta ela dizia que estava hospedada na casa do tal namorado. E estava precisando de uns dias sozinha com ele, para acertarem algumas coisas” (p. 38).

10. Duração da ação

Não é possível mensurar a duração da ação, pois a narrativa não apresenta esses dados, isto é, o leitor não sabe quando ocorreu o acidente da mãe de Pedro e desde quando o garoto mora com o tio.

No entanto, é preciso destacar um marcador temporal que aparece antes do acidente automobilístico da mãe. Pela primeira vez, Sofia havia escondido um relacionamento seu de Pedro. Em uma carta da mãe para o tio, Sofia dizia que contaria ao filho sobre seu namoro, assim que voltasse da casa de Tiago. Mas não deu tempo:

Minha mãe não teve tempo de me contar nada. Vi a data no carimbo do correio. A carta foi enviada poucos dias antes do acidente. Na volta de Petrópolis, na estrada, ela dirigindo sozinha, na chuva. O carro derrapou numa curva, capotou. Minha mãe foi levada ao hospital por um senhor que passava na hora e viu tudo. Pelo menos era isso que meu tio havia contado (p. 38).

Diante disso, o leitor continua sem saber quando ocorreu a fatalidade com a mãe de Pedro, mas sabe que por tão pouco tempo o garoto poderia ter tido conhecimento acerca da nova relação da mãe. Essa situação é relevante nesse campo de análise, pois a narrativa traz à tona a fragilidade da vida, e que o único momento em que se pode realizar as ações, é o presente.

11. Espaço macro

O espaço macro de *A distância das coisas* é o Rio de Janeiro, cidade em que Pedro e o tio vivem. Além disso, outra localidade é mencionada na obra, Petrópolis, cidade do interior do Rio, onde vive Tiago, o ex-namorado de Sofia.

Pedro descobre o endereço dele por meio de uma carta que encontrou no apartamento de seu tio. Assim, como o garoto estava investigando se a mãe estava morta ou não, resolveu ir até Petrópolis:

Peguei o ônibus das oito horas. Quando cheguei na rodoviária de Petrópolis eram quase dez. Saí perguntando como chegar no tal endereço e um senhor me disse que era melhor pegar outro ônibus. Ou então andar uns vinte minutos. Fui caminhando mesmo (p. 47).

Dessa forma, o pano de fundo da obra de Carneiro é o espaço urbano, assim como ocorre na maior parte das obras de nosso *corpus*. Essa característica não é exclusividade de *A distância das coisas*, muito pelo contrário, pois, nas narrativas juvenis contemporâneas, “o espaço físico, é majoritariamente, o espaço urbano da cidade grande”, como já firmou Esteves (2011: 21).

12. Espaço micro

Quanto ao espaço micro, cabe ressaltar que, como Pedro está investigando o caso da mãe, o protagonista transita por diferentes lugares, dentre os quais destacamos: o apartamento do tio, a casa de Tiago e a clínica em que sua mãe está internada, no bairro do Leblon.

No que diz respeito ao primeiro espaço, Pedro também mora no mesmo apartamento que o tio e durante suas pesquisas, busca em alguns cômodos da casa algum documento de sua mãe:

Comecei pela escrivaninha. Revirei todas as gavetas. Ele guardava seus papéis numas pastas azuis, de elástico, com uma etiqueta colada em cada uma. Tinha método, sempre teve.

[...]

Guardei as pastas e resolvi mexer nas roupas do armário. Agora, o que é o armário do meu tio? Tudo superorganizado, nem parece armário de verdade.

[...]

Olhei debaixo da cama. Tinha alguma coisa lá. Peguei. Era uma caixa de madeira escura. Abri. Havia um monte de cartas dentro. Várias, várias cartas (p. 31-2-3).

Pedro encontra, então, uma carta de sua mãe, vinda de Petrópolis. Sendo assim, essa primeira pista levou o garoto ao segundo espaço, o apartamento de Tiago: “O condomínio não era luxuoso nem nada, mas era bonito. Fomos caminhando por um jardim cheio de plantas, até chegar na casa dele” (p. 55).

A próxima e última pista para a investigação de Pedro chegou por meio de um telefonema. A secretária de uma clínica, localizada no bairro do Leblon, queria falar com o tio do garoto. Após desligar o telefone, Pedro sabia que sua mãe estava neste lugar, na Clínica Psiquiátrica Santa Cecília:

Peguei o ônibus e desci na rua da clínica. Não foi difícil achar. Era uma casa bem grande, de dois andares, pintada de verde-claro, com as portas e as janelas brancas.

Ficava na parte mais baixa de uma ladeira e do alto dava pra ver todo o terreno da clínica. Era cercada por um muro e tinha um jardim enorme, cheio de árvores. Cheguei mais perto. O portão era feito de grades de ferro e dava para ver através dele (p.115-6).

Diante do exposto, observamos que a hipótese inicial de Pedro estava certa: haviam mentido para ele a respeito da morte de sua mãe. Assim, para conseguir desvendar esse mistério, chegando à clínica em que ela estava internada, o garoto percorreu diferentes lugares por meio das pistas que foram, aos poucos, surgindo.

13. Voz

A obra de Carneiro é narrada em primeira pessoa, pelo protagonista Pedro. Além disso, a narrativa também apresenta discursos diretos das personagens, mas em menor quantidade se comparados ao discurso do garoto.

A primeira pessoa é importante em uma narrativa juvenil, pois o leitor jovem tem acesso às experiências desses heróis e, como já afirmou Martha (2010b: 121), o leitor pode reconhecer suas próprias angústias nesse universo literário.

No trecho abaixo, observamos um exemplo que demonstra tanto a voz do narrador como um discurso direto:

“Sou o filho da Sofia”, eu disse para o ex-namorado da minha mãe.
Ele levou um tempo até entender. Eu não tinha dito bom-dia, boa-tarde, boa-noite, não tinha dito meu nome nem nada, só aquilo. Ficou um tempo calado, me olhando, depois me reconheceu:
“Pedro? Você é o Pedro?”
Fiz que sim com a cabeça. Ele me estendeu a mão. Apertei a mão dele.
“Vamos entrar, Pedro” (p.55)

Outra característica a ser considerada nessa narrativa em primeira pessoa é a interação com o leitor, questionando-o acerca dos fatos narrados pelo próprio Pedro, como ilustra a seguinte passagem:

Você não acha que meu tio devia ter me falado sobre isso? Lá na justiça ninguém é obrigado a avisar o garoto que o tutor está cuidando da herança dele. Imagina, por exemplo, se, ao invés de o herdeiro ser um menino de quatorze anos, for uma criança de três ou um bebê. Como é que vai ficar? É o próprio tutor quem deve resolver o problema. E meu tio não me contou nada. Por quê? (p. 31)

14. Foco narrativo

A focalização da obra ocorre por meio de um narrador-protagonista. Nessa perspectiva, Pedro narra os fatos a partir de um centro fixo, isto é, de seus pensamentos e emoções, porém, a pertinência desse recurso reside em buscar a verdadeira história de sua mãe, história que está atrelada às suas origens:

Meu coração começou a bater forte, parecia que ia sair pela boca. Quis gritar, mas a voz não sabia. Estava me faltando ar e achei que fosse ter um troço.
A enfermeira veio caminhando na minha direção. Eu não tinha a menor dúvida: era a minha mãe na cadeira de rodas (p.117).

Outro recurso empregado nesse quesito são os comentários feitos pelo próprio narrador – entre parênteses – acerca das hipóteses levantadas por ele sobre o caso de sua mãe. Essas interrupções, sempre após a finalização do raciocínio do garoto, reforçam os sentimentos de Pedro quanto às suspeitas levantadas por ele:

Depois da conversa com a Marina, fui andando na direção da minha casa e falando comigo mesmo: você agora é quase um detetive. Quase um detetive de catorze anos que vai procurar saber o que aconteceu de verdade com a mãe dele, se ela morreu ou se está viva. Aquele pensamento me deixou um bocado assustado. Senti um frio na barriga só de pensar nos filmes que já tinha visto. Será que ia encarar uns bandidões, que nem aqueles da máfia? Será que ia levar um tiro? E se minha mãe tivesse sido obrigada pelo governo dos Estados Unidos a mudar de país e ser uma espiã internacional trabalhando no FBI? (Isso de certa forma explicava tudo, o sumiço, a morte falsa, mas me deixava bem triste.) (p.30)

15. Linguagem

Assim como a linguagem das demais narrativas até então analisadas, a linguagem coloquial, ou seja, aquela que se aproxima do universo juvenil também é empregada na obra de Carneiro.

Como o narrador é Pedro, um garoto de quatorze anos, a linguagem comentada acima pode ser vista pelo trecho transcrito abaixo:

“O senhor é o Tiago?”
Ele levou um susto, fez que não com a cabeça e entrou logo pelo portão. Nem deu tempo de perguntar se conhecia o ex-namorado da minha mãe.
“Saco”, falei comigo mesmo (p.49).

16. Temática central

A temática central da obra gira em torno do estado de saúde da mãe de Pedro. Sofia, ao sofrer um acidente automobilístico, ficou paraplégica e com amnésia. Diante dessa situação, o tio de Pedro não contou a verdade para o garoto, dizendo-lhe que ela havia morrido.

As desconfianças do garoto começaram a surgir, pois seu tio nunca havia dito em qual cemitério sua mãe estava enterrada e sempre se mostrava nervoso quando o garoto perguntava sobre esse assunto:

Ele não gostou mesmo do que ouviu. Bateu as duas mãos na mesa e gritou:
“De novo essa história, Pedro? Mas será possível?”
“Por que não? Por que não posso ver o túmulo da minha mãe? O que você está escondendo de mim?” gritei também (p. 105).

Quando o garoto recebeu indícios de que sua mãe estaria internada em clínica psiquiátrica, Marina questiona se Pedro estaria preparado, caso encontrasse Sofia:

Mas precisava ir logo até a clínica. Minha intuição me dizia que dessa vez não teria erro, eu iria encontrar minha mãe.
“Só uma coisa”, Marina me disse, quando eu já estava de saída.
“O que foi?”
“No *site* está escrito: Clínica Psiquiátrica Santa Cecília. Você sabe o que isso significa, não sabe?”
“Que minha mãe pode ter ficado doida? É isso que você está querendo dizer?”
“Não, só queria saber se você estava preparado. A gente não pode adivinhar como sua mãe está. Pode estar bem, mas pode estar mal. Ou pode nem estar lá.”
“Fica tranquila, estou sabendo disso tudo” (p.115).

Outro momento importante foi a reação de Pedro ao saber que a mãe estava internada: uma mescla de agitação, felicidade e um desmaio. Ademais, após Pedro passar mal, seu tio compareceu à clínica e então, foi possível conhecer o real estado em que se encontrava Sofia.

A partir desse momento, notamos a perspectiva do tio diante dos fatos:

“Eu não sabia o que fazer. É minha única irmã, Pedro, você sabe disso. Ela e você são a minha única família. Fiquei muito abalado com essa coisa toda, não conseguia raciocinar direito e então fiz o que fiz. Achei que você ainda era muito jovem, que não ia conseguir enfrentar bem uma situação dessas.”
“Mas achou que eu ia conseguir enfrentar a notícia da morte da minha mãe! Que piada” (p. 123).

Diante do exposto, interessante é indagar que: estaria, de fato, o tio de Pedro protegendo-o de situações complexas da vida, ao “poupá-lo” das enfermidades incuráveis da mãe? Seria a melhor opção sustentar uma mentira sobre as reais consequências do acidente automobilístico? A própria obra proporciona reflexões de como essas temáticas ainda são tabus entre familiares e filhos. Sendo assim, a leitura desse livro pode propiciar um novo olhar sobre esses assuntos.

17. Temas complementares

Em *A distância das coisas* observamos que Pedro vivencia conflitos com adultos que o cercam, pois esses estão sempre omitindo algo do garoto, possivelmente para protegê-lo da situação ou por não saberem como Pedro iria lidar com os fatos. Essa ideia pode ser notada, em particular, em dois momentos da obra: a) quando a mãe não revela ao garoto que está tendo um relacionamento com Tiago: “na volta da viagem vou conversar com Pedro (Pedro sou eu, esqueci de dizer), vou contar tudo e tomara que ele aceite bem a novidade. [...] Não teve tempo de me contar nada. [...]” (p.38).; e b) quando o tio mente ao garoto sobre a suposta morte dela:

“Eu ia lhe contar”.

“Ia? Quando?”

“Na viagem que queria fazer com você, lembra? Quando vi aquele menino na Alemanha, como o *hedge*, percebi que precisava consertar a burrice que eu tinha feito. Por isso pretendia tirar as duas semanas de folga e viajar com você. Queria conviver mais com você, ficar mais seu amigo. E em algum momento da viagem eu ia contar a você toda a verdade.”

“Sabe de uma coisa, tio?”

“Diga.”

“Não acredito numa palavra do que você disse. Não acredito em você” (p. 123-4).

Em outro momento da narrativa, podemos notar que, diante das experiências que Pedro teve com os adultos, ele não confiava neles. A passagem ilustra esse sentimento quando Pedro liga para uma professora para saber como alguém poderia provar que era o autor de um livro – referindo-se a Tiago, que publicou o livro da mãe como sendo ele o autor –: “[...] Ela me perguntou se eu estava precisando de ajuda. Estava, claro, mas não queria envolver mais ninguém naquela história. E, além disso, estava com uma desconfiança geral dos adultos” (p. 91).

Se por um lado os adultos dessa obra querem preservar Pedro de determinadas circunstâncias, por outro, percebemos que, de fato, Pedro precisa aprender a lidar não só com os fatos que descobriu por conta própria, mas com as mentiras que lhes contaram. Se nas narrativas juvenis os adultos funcionam como modelares para os mais novos, o que Pedro estaria aprendendo nesse contexto?

Para encerrar, cabe mencionar outro tema construído na narrativa, a saber, a descoberta do primeiro beijo trocado entre Pedro e Marina. Verificamos que em todo o conflito dramático, os dois estão sempre juntos, partilhando, aliás, momentos difíceis da vida do garoto e, aos poucos, vão descobrindo outros sentimentos, além da amizade.

Assim, dentre as inúmeras demonstrações de carinho que a narrativa apresenta entre os dois, temos também a cena do beijo: “Virei o rosto na direção dela, bem de leve, só com o cantinho dos lábios. E foi aí que nos beijamos pela primeira vez. Na boca” (p. 131).

18. Família

Carmem Ferreira Boo e Ana Margarida Ramos (2013: 13) explicam que as configurações familiares da sociedade atual foram sendo modificadas e a literatura infantil e juvenil também acompanhou a diversidade de representações de famílias, bem como podemos verificar na obra de Carneiro.

Pedro, após a morte do pai, vivia com sua mãe, que teve outros namorados. Porém, após Sofia sofrer o acidente, o garoto passou a morar com o tio. A narrativa permite observar que Pedro sente falta tanto da mãe como do pai, especialmente pelos momentos bons que passava com a primeira, quando cozinhavam juntos e pela confiança que tinha no segundo. Os excertos abaixo indicam esses sentimentos, respectivamente:

Ela gostava muito de cozinhar. Às vezes eu ajudava, descascava legume, cortava tomate, picava cebola, coisas assim. E toda semana a gente fazia pão. [...] Minha mãe e eu inventávamos umas coisas diferentes para colocar no pão. Ervas, temperos, recheios. Eu gostava muito do pão com recheio de queijo minas. [...] Na casa do meu tio eu não fazia pão. Não me dava vontade. [...] (p. 46-7)

De repente me bateu uma vontade imensa de que meu pai ainda estivesse vivo. Eu tinha certeza de que ele não mentiria para mim, nunca. E tinha certeza de que, se

ele estivesse vivo, iria correr atrás daquele mentiroso, iria atrás dele lá em Portugal! (p. 90)

Na primeira passagem, observamos que Pedro vivia uma situação tensa com o tio, além de esse ser bastante ausente. Essa última situação só será transformada quando tio e sobrinho, após algumas discussões, iniciarem uma nova fase em seu relacionamento, com maior cumplicidade: “[...] Quando estava atravessando o portão, me virei para o meu tio e dei um abraço nele, bem forte. Precisava abraçar alguém. E precisava ser com força” (p. 126).

Diante disso, podemos constatar a importância da família para a criança e para o jovem, especialmente para que esses compreendam melhor as relações humanas e para que tenham adultos presentes e atuantes em suas vidas.

19. Escola

Em *A distância das coisas*, sabemos que Pedro estuda em uma escola privada, mas há poucas informações sobre esse contexto. No entanto, algumas aulas são rememoradas pelo narrador-protagonista, tais como a de Redação e a de Geografia – que ele adorava –, assim como verificamos nos dois excertos a seguir: “Por exemplo: uma professora de redação que tive na escola, faz tempo. Um dia ela escreveu no quadro o tema: ‘Se sua casa estivesse pegando fogo e você tivesse que salvar só uma pessoa da sua família, quem você salvaria?’ ” (p.35) e em:

Um dia, na escola, vi a reprodução de um mapa antigo, do tempo em que acreditavam que a Terra era plana. Fiquei um tempão diante daquele mapa, observando os detalhes e pensando: como será que as pessoas dessa época imaginavam que fosse o mundo? Como funcionava a cabeça delas naqueles tempos? (p. 59)

Posto isso, importa comentar que Pedro relaciona, a todo o momento, as situações de sua vida com algumas aulas que para ele foram interessantes ou cabem em suas reflexões, como notamos no exemplo da aula de Redação, que foi recuperada, pois o garoto estava refletindo as escolhas que temos que fazer: “Por isso digo que não tem jeito, você sempre vai ser obrigado a fazer uma escolha” (p.34). Enfim, os aprendizados escolares eram facilmente interligados à vida de Pedro.

20. Ler, escrever, literatura

Quando vivia com sua mãe, a casa de Pedro era repleta de livros. Além disso, Sofia era professora, escritora e uma grande mediadora para o filho, tal e qual o próprio garoto revela no trecho transcrito:

Minha mãe vivia me dizendo isso, sobre livros e filmes. Ela se apaixonava toda semana por um livro ou filme novo. E falava com tanta animação, ficava tão empolgada que me dava vontade de parar e ler o livro ou ver o filme. Nem sempre dava, porque ou eu estava muito atarefado com o colégio e outras coisas, ou ela estava trabalhando muito (p. 94).

Desse modo, concordamos com Martha (2010b: 138) quando explica que as personagens de narrativas juvenis contemporâneas “lembram músicas, filmes, livros, leituras que os auxiliam na compreensão do momento por que passam”. O repertório de Pedro é amplo e diverso, e para citar apenas um exemplo, quando o garoto realiza a investigação sobre a mãe, ele relembra o livro *O estranho caso do cachorro morto*, de Mark Haddon (1962), que:

Conta a história de um garoto de quinze anos, Christopher Boone, que resolveu investigar a morte de um cachorro, Wellington, de que ele gostava muito e que um dia encontrou morto no jardim. Tirando o cachorro, a história dele era um pouco parecida com a minha. E eu gostava muito do Christopher. Gostei do Christopher desde a primeira vez que minha mãe leu a história (p.15).

Desse modo, *A distância das coisas*, além de uma leitura que prende a atenção do leitor, é também uma rica narrativa que pode levar o receptor mais atento e mais curioso a buscar e conhecer os livros e filmes comentados no decorrer da obra.

21. Ilustrações

A obra apresenta apenas a ilustração da capa, realizada por Andrés Sandoval, sendo assim, não há imagens na parte interna do livro. Como integra a Coleção Barco a Vapor, o projeto gráfico é mais simples, isento de paratextos e semelhante ao formato de um livro de bolso.

22. Público destinado

Quanto ao público, a obra é indicada, no próprio livro, para leitores de doze e treze anos. Abaixo da ficha catalográfica da obra, temos a informação de que as faixas etárias de leitura dessa obra seguem as categorias elaboradas por Nelly Noaves Coelho⁶⁸. Vale mencionar, aliás, que todas as coleções destinadas a crianças e jovens, da Editora SM, são classificadas a partir da categorização realizada por Coelho, que teve e ainda tem muita importância nos estudos de literatura infantil e juvenil.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A distância das coisas recebeu três importantes premiações no âmbito brasileiro, a saber: 3º Prêmio Barco a Vapor – 2007; Prêmio Jabuti (3º lugar) - Categoria Juvenil – 2009 e Prêmio de Altamente Recomendável para o Jovem (FNLIJ) – 2009.

Dessa forma, essas premiações mencionadas, somadas aos diferentes recursos empregados em *A distância das coisas*, como, por exemplo, a escolha de um tema delicado, porém, necessário de ser discutido, reafirmam a qualidade estética da obra em questão.

IV.3.1.8. *Todos contra D@nte*, de Luís Dill

1. Obra

Dill, Luís (2008), *Todos contra D@nte*, ilust. Helen Nakao, São Paulo: Companhia das Letras, 96 pp. (ISBN: 978-85-359-1191-6).

⁶⁸ Essas classificações foram elaboradas pela estudiosa Nelly Noaves Coelho, na obra *Literatura Infantil: teoria, análise e didática* (2000) – cuja primeira publicação data de 1986 – pois considerava necessária uma adequação dos textos literários aos diferentes públicos leitores existentes. Para tanto, a autora realizou a seguinte categorização: Pré-leitor (Infantil): primeira infância – dos 15/17 meses aos 3 anos; segunda infância – a partir dos 2/3 anos; Leitor iniciante – a partir dos 6/7 anos; Leitor-em-processo (Infanto-juvenil) – a partir dos 8/9 anos; Leitor fluente (Infanto-juvenil) – a partir dos 10/11 anos e Leitor crítico (Juvenil) – a partir dos 12/13 anos.

2. Dados do autor(a)

Luís Dill⁶⁹ (1965) nasceu em Porto Alegre, é formado em Jornalismo pela PUC/RS e tem ainda Pós-graduação *Lato Sensu* em Literatura Brasileira. Enquanto jornalista, já trabalhou em assessoria de imprensa, jornal, rádio, televisão e internet. Nos dias de hoje, atua como Produtor Executivo da Rádio FM Cultura, em Porto Alegre.

Sua carreira como escritor teve início com a novela policial juvenil *A caverna dos diamantes*, publicada em 1990. O autor gaúcho possui mais de cinquenta títulos publicados, além de participações em diversas coletâneas e colaborações em jornais e revistas.

Recebeu também importantes premiações literárias, tais como o “Prêmio Açorianos”, na categoria Conto, pelo livro *Tocata e fuga* (Bertrand Brasil) e na categoria Juvenil com os livros *De carona, com nitro* (Artes e Ofícios) e *Decifrando Ângelo* (Scipione). Outro prêmio recebido pelo escritor foi o “Livro do Ano”, da Associação Gaúcha dos Escritores, na categoria Poesia com o livro *Estações da poesia* (Positivo). Foi ainda laureado com o terceiro lugar do prêmio Biblioteca Nacional na categoria Juvenil com o livro *O estalo* (Positivo).

Algumas de suas obras receberam o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Por fim, assim como grande parte dos escritores juvenis, Dill também participa de feiras do livro e de variados encontros com leitores em escolas e universidades.

3. Gênero

Todos contra D@nte, de Luís Dill, pode ser classificada como Narrativa social: narrativa de crônica urbana. É uma obra que, assim como *O dia em que Luca não voltou*, segue uma linha de realismo cotidiano: “Esta história baseia-se em eventos reais” (p.07), além de denunciar a violência entre os jovens, no ambiente escolar.

⁶⁹ Os dados biográficos do autor podem ser encontrados no site: <http://www.luisdill.com.br/?pg=5401> (Última consulta em 09 de dezembro de 2016).

4. Resumo da ficção

Dante é um garoto que vive em um bairro da periferia da cidade e começa a estudar em uma escola particular. No primeiro dia de aula, a maior parte dos alunos já se conhece e duas estudantes avistam Dante, observam o menino e comentam: “[...] Como é que pobre se matricula em colégio particular? [...] Não sei, responde a colega, mas o maior problema não é a pobreza, é a feiura, olha só aquele nariz, pode?” (p.10).

A partir de então, um grupo de alunos começa a perseguir Dante, valendo-se do ciberespaço – por meio de uma comunidade, em uma rede social, intitulada “Eu sacaneio o Dante” –, mas acobertados pelo anonimato. As ofensas atingiam a aparência, a classe social e a família de Dante, como por exemplo, quando os membros da comunidade falam sobre o nariz do garoto: “karl bíceps: nada a ver, o nariz do koisafeia ficou assim porque ele fez uma plástica no postão da prefeitura. hehehehehehehe” (p.19).

Dante também utiliza o ciberespaço, porém, de uma forma bem diferente daquela utilizada pelos colegas que o insultam. Sendo assim, ele tem um blog, e como era leitor da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri, trata-se de um espaço de desabafo sobre a vida dele, especialmente do quanto é hostilizado no colégio: “[...] Ora, mais uma brincadeira idiota. Fiquei com a cara a centímetros da minha própria urina. Nem vale a pena perder tempo contando como foi” (p.71).

Além das agressões no ciberespaço, Dante também começou a ser agredido verbal e fisicamente por alunos do colégio. A situação chegou às últimas consequências quando um grupo de quatro estudantes, James, Cauã, Davi e Manoela, espancou Dante, deixando-o desacordado.

Por fim, Dante teve morte cerebral, sendo iniciada uma investigação sobre o caso. Como havia uma testemunha, um próprio aluno do colégio que presenciou as agressões, foi possível, então, identificar os culpados.

5. Organização da ficção

A organização da narrativa é muito original e não apresenta capítulos, assim como explica Esteves (2011: 83), de forma detalhada:

[...] nas páginas à esquerda, encontramos os *links* (quarenta e um em todo o livro), nos quais o narrador (em terceira pessoa) apresenta os fatos; nas páginas à direita, há diálogos (vinte e um ao todo), comunidades de um site de relacionamentos (dez) e *blogs* (dez). Desse modo, a narrativa não é dividida em capítulos, mas em meios de comunicação caraterísticos do século XXI.

Além disso, a obra inclui um paratexto intitulado “Post-scriptum – O motivo sinistro”, em que o autor explica sobre seu processo criativo e de onde coleta a matéria-prima para seus livros e sobre o a motivação em escrever a história de Dante:

No presente caso de *Todos contra Dante* não foi diferente. Muito do que está na boca dos personagens saiu da boca de seres reais, de jovens que frequentam os bancos escolares. Muitas das atitudes dos personagens da ficção reproduziram com exatidão comportamentos de personagens da vida real. O ponto-chave que inspirou o livro, o assassinato de uma menina de treze anos pelos próprios colegas, tive a sorte de não testemunhar. Também não me foi contado por nenhum educador inconformado. Não. O caso – verídico – foi veiculado na imprensa. Antes mesmo de terminar a leitura da matéria que relatava a barbárie, todas as minhas células já sabiam o que fazer. Dessa vez a ignição criativa não era acionada por um clipe perdido na sarjeta, nem por uma lâmpada queimada no poste, nem pela cor do pelo do cachorro sob o sol, muito menos pelo aroma da flor que agonizava num vaso sem água. O horror da história vinha da vida (p. 94).

No que confere à organização interna da narrativa, não há uma ordenação cronológica, tendo em vista que a história inicia *in medias res*, isto é, ela tem seu início no meio, pois a agressão, que terminará com a morte Dante, já havia acontecido. Como ilustração desse recurso, no primeiro diálogo da narrativa, uma das agressoras telefona para os colegas para saber notícias de Dante:

- [...]
- Pô, neguinho pediu. Que papo foi aquele? Cara ficou doido. Tu viu, veio pra cima da gente.
 - Ah, deixa assim. Olha só, e os guris? Será que eles tão sabendo de alguma novidade?
 - Não falei com eles ainda.
 - Me liga se souber de alguma coisa.
 - Fica fria, Manu. Não vai dar nada, não esquenta a cabeça (p. 09).

Assim, na sequência desse diálogo, a narrativa apresenta idas e vindas das diversas vozes narrativas que compõem a obra, ora mostrando como Dante era agredido pelos estudantes do colégio, ora narrando como os agressores estavam convivendo com aquela situação.

6. Final da narrativa

A nosso ver, a narrativa propõe um final trágico e aberto, pois, com a morte de Dante, temos indícios de que o caso está sendo investigado e os agressores já foram identificados por uma testemunha anônima. O diálogo final, entre duas estudantes do mesmo colégio, ilustra a situação:

- O que mais me impressiona é que a Manu tá metida no rolo. Uma guria tão querida. Não me entra na cabeça. Eu conversei com ela, e ela só me dizia que não sabia de nada, mas tava chorando, chorando.
- Vai ter que mudar de colégio, de bairro, sei lá, até de cidade.
- Coisa horrível. Não entendo como é que eles conseguiram, Rô. Bateram no Dante até... deixar o guri em coma...até matar ele...
- E a gente convivendo com eles todos os dias, como é que ia imaginar uma coisa dessa? Pessoal de família boa...
- Li que a mãe e o irmão [link] do Dante vão levar essa história até o fim. Tão com advogado, foram pra imprensa.
- E a tal testemunha? Tão dizendo que é um cara do primeiro ano.
- Pelo que li no jornal, não vão dizer o nome dele por questão de segurança. Reportagem enorme, né? (p. 89)

Diante do exposto, o final de *Todos contra D@nte* pode propiciar ao jovem leitor reflexões acerca das relações existentes no ambiente escolar.

7. Personagens principais

O protagonista da narrativa é Dante, um adolescente de treze anos, de uma família menos abastada, que começa a estudar em um colégio particular. No ambiente escolar, começa a sofrer humilhações diárias por conta de sua classe social e por não atender aos padrões estéticos apreciados pelos jovens.

O livro de cabeceira de Dante é *A Divina Comédia*, poema épico do século XIV, escrito pelo poeta Dante Alighieri. Em seu *blog*, o adolescente revela seus sofrimentos no ambiente escolar a um interlocutor chamado xará florentino, referência ao poeta supracitado.

Dentre as várias agressões que Dante sofria, a última acabou levando o garoto à morte: “Os professores que recolheram o Dante lá nos fundos disseram que foi mais de um guri que bateu nele. Só pode, né, pro Dante estar em coma na UTL...” (p. 56)

Os outros personagens principais da narrativa são os agressores de Dante, estudantes do mesmo colégio que ele. Diferentemente da vítima e assim como explica Martha (2010b: 137):

[...] há a representação de uma ‘turma’ de adolescentes, bem-nascidos, atuando de forma violenta contra um garoto diferente: considerado feio, de família menos abastada e oriundo da periferia urbana, o protagonista da narrativa. Entre as secundárias, destaca-se o grupo formado por Manoela, James, Cauã e Davi, responsáveis pelo espancamento e morte do garoto.

Desse modo, e como já afirmou Martha (2010b: 137), Dante é agredido e morto por não se enquadrar no padrão de beleza valorizado pelos adolescentes e por não pertencer a uma classe social elevada, como a maioria dos alunos do colégio. Portanto, as personagens principais dessa narrativa giram em torno da violência escolar já mencionada acima.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias, podemos elencar Ulisses, irmão mais velho de Dante, a mãe desses garotos e outros estudantes do mesmo colégio do protagonista.

No que diz respeito ao primeiro, o leitor tem conhecimento de que o Ulisses é um rapaz “estourado”, e que poderia ter “defendido” Dante do grupo de alunos que o agredia: “[...] Aposto que se eu contasse ele iria no colégio e quebraria a cara de todos e de todas as riquinhas que me encham o saco” (p. 71).

Ademais, quando Dante morre, o irmão, sob o pseudônimo de “Vingador”, entra na comunidade “Eu sacaneio o Dante” e deixa a seguinte mensagem: “[...] Enquanto os advogados dos quatro assassinos bacaninhas estiverem enrolando todo mundo e propondo cestas básicas como pena, eu vou agir. [...] Aviso: vai doer” (p. 88)

No que se refere à mãe de Dante, não há muitas informações sobre ela, apenas dois fatos relacionados ao ambiente escolar: a) Dante mudou de colégio, pois segundo a mãe, poderia ter um melhor preparo para o vestibular e b) quando ela descobre que o filho foi agredido: “[...] A mãe do Dante foi avisada e foi direto pro hospital, coisa muito grave. E mais: de tarde registrou queixa na delegacia de polícia, chamou advogado, xingou a direção, disse que vai chamar a televisão [...]” (p. 56)

Cabe mencionar ainda alguns outros estudantes que pareciam não estar envolvidos nas agressões contra Dante e, inclusive, pressionavam o grupo de agressores com o fim de saberem algo. Como ilustração, mencionamos dois trechos que representam, primeiro, o diálogo entre Franco e Cauã, e, segundo, uma conversa entre Manoela e Graziela:

[...]

– Tão dizendo que tu deu uma voadora nele.

– Meu, já falei que matei os últimos períodos. Não sei de nada. Não vi nada. Que saco!

– Pode falar pra mim, né, Cauã. Não vou contar pra ninguém. Não sou dedo-duro. Foi uma voadora mesmo? Conta aí, meu (p. 60).

[...]

– Tu participou, Manu? Manu, olha pra mim. Tu participou?

– A aula...começou...

– Tu ajudou a bater no Dante? Não acredito...

– Tu não é minha mãe...me solta...(p. 81)

Assim, os agressores de Dante também começaram a ser pressionados e provocados por outros alunos do colégio, que já desconfiavam do comportamento deles, especialmente porque a maioria desses estudantes já conhecia a comunidade “Eu sacaneio o Dante”.

9. Tempo histórico

Tal como as narrativas juvenis contemporâneas, *Todos contra D@nte* transcorre na atualidade. Além disso, essa obra de Dill não apresenta uma ordenação cronológica quanto à narração dos fatos, porém, o leitor consegue compreender que as ações transcorrem de forma intercalada: no presente: “Ele se viu obrigado a formar dupla com Dante. A professora determinou. Pessoal, disse ela, o tema é a Campanha da Legalidade, [...] (p.27)”;

assim como o *flashback* anuncia eventos passados, sobre o pai de Dante: “[...] Ele era legal? Ulisses pensou um pouco. Disse: Era, era legal, e Dante perguntou: Então por que ele não volta? [...]” (p.66); e o futuro também aparece relacionado aos sonhos de Dante: “[...] mais cinco anos e eu entro pro exército. Quero ser da infantaria. Voar não é comigo [...]” (p. 23).

10. Duração da ação

Em *Todos contra D@nte* não é possível constatar a duração das ações, no entanto, o leitor tem acesso ao início delas, ou seja, a narrativa tem início quando retornam às atividades escolares, que podem ser tanto no início do ano quanto no meio dele: “Voltas às aulas. Saguão de entrada do colégio. Abraços, beijos, sorrisos, olhares, saudade. As poucas caras novas eram vistoriadas como por raio X” (p. 10).

Ainda que a obra de Dill não explicita por quanto tempo Dante sofreu humilhações e ofensas na escola nova, podemos pressupor que as ações não duraram mais de um ano, tendo em vista que Dante – do início ao fim da trama – estava matriculado no oitavo ano.

11. Espaço macro

Como já constatamos, a maior parte das narrativas juvenis contemporâneas transcorre no espaço urbano, assim como também verificamos nessa obra de Dill. Não é possível confirmar a cidade específica em que a narrativa é ambientada, mas o texto, por meio da variação linguística empregada pelas personagens, dá indícios de que o Rio Grande do Sul seja o espaço macro da obra.

12. Espaço micro

Dois desses espaços podem ser considerados em *Todos contra D@nte*: a escola e o ciberespaço.

No que diz respeito ao primeiro, constatamos que se trata de um colégio particular, lugar este em que as diferenças entre os alunos motivam atitudes violências entre eles: “[...] Dante sentou tentando ignorá-los. Percebia o resto dos colegas acompanhando a cena. Ah, outra coisa: teu transporte é direto ou semidireto? Risadas. [...]” (p. 34).

Além disso, agressões contra os professores também são retratadas na obra, a saber: “[...] Um aluno revoltado com a nota baixa na prova para a qual não tinha se preparado jogou a mesa na professora. [...] ficou ferida na mão. Nada aconteceu. Exceto um bilhete para os pais do aluno [...]” (p. 65), ou ainda o seguinte caso: “[...] Uma aluna

pegou seu estilete e fez um rasgo de quarenta centímetros nas costas do casaco de couro de uma professora. Nada aconteceu. [...]” (p. 65), dentre outras situações.

Segundo estudos de Patrícia Marques Fonseca (2015: 20), a escola, assim como a família, é um contexto importante no que diz respeito à transmissão de normas e de padrões comportamentais. Ademais, a pesquisadora acrescenta que:

[...] é um contexto de socialização essencial para crianças e jovens não apenas relativamente à aprendizagem do saber-saber, mas também relacionada com a aprendizagem do desenvolvimento cognitivo, apoio-emocional, reconhecimento da identidade cultural, aprendizagem das competências sociais, essenciais no comportamento em sociedade e em grupo [...]

Em contrapartida, a escola – bem como a família – também pode contribuir para a existência de comportamentos violentos, que serão tratados no campo de análise dezesseis, ao discutirmos sobre o *bullying* e *cyberbullying*.

Desse modo, observamos que nessa obra a escola não se apresenta como um lugar de respeito às diferenças, pelo contrário, elas motivam comportamentos agressivos. Além disso, não constatamos a presença de familiares, de professores, nem de gestores da instituição agindo mediante as atitudes dos estudantes. Mas cabe destacar que, no caso de Dante, o garoto não comunicou a família nem a direção da escola sobre os acontecimentos.

Vale mencionar ainda o espaço virtual, um espaço de comunicação cada vez mais utilizado pelos jovens mediante aos avanços tecnológicos. Como se trata de um espaço de muitas facilidades, dentre elas o anonimato ou a criação de perfis falsos em redes sociais, esse pode ser um lugar frutífero para diversas formas de agressões, como ocorre na narrativa: a criação de uma comunidade virtual em que os membros discutem, por meio de fóruns, tópicos que visam humilhar Dante: “defina o nariz do dante”; “doença ou feiura mesmo?”; “você já sacaneou o koisafeia esta semana?”; “jeitos pro koisafeia sair do colégio”; “qual a melhor maneira de torturar o koisafeia?”, dentre outros.

Em suma, tanto o ambiente escolar como o virtual foram utilizados pelos estudantes do colégio como espaços para menosprezar o protagonista da narrativa.

13. Voz

Todos contra D@nte apresenta diferentes formas de narração, a saber: temos um narrador em terceira pessoa, em que são narradas distintas situações, tais como o cotidiano de alguns estudantes, a violência escolar, as agressões sofridas por Dante, dentre outras; uma primeira pessoa, representada pelo protagonista Dante, em seu *blog*; e os discursos diretos das personagens, ora na comunidade virtual “Eu sacaneio o Dante”, ora em conversas por meio de celulares, e ainda em diálogos na escola e em outros lugares.

A presença de diversas vozes proporciona ao leitor diferentes formas de analisar, compreender e interpretar a narrativa em questão.

14. Foco narrativo

Com a diversidade de vozes presentes na narrativa, a obra não apresenta uma focalização única dos fatos ocorridos, ou seja, o leitor conhece a visão dos agressores, as reações da vítima e a perspectiva de uma onisciência em terceira pessoa.

Dessa forma, *Todos contra D@nte* não centraliza as situações por meio de um único ponto de vista, evitando julgamentos específicos e, mais uma vez, propondo ao leitor que elabore suas próprias conclusões acerca da trama. Os trechos transcritos abaixo exemplificam tais características, respectivamente:

Acho que me enganei, meu xará florentino. Alcancei o Paraíso. Não tenho dúvida. Que sexta-feira deliciosa! Durante a aula colocaram no mural uma página impressa daquela idiotice de comunidade que fizeram pra mim na internet, EU SACANEIO O DANTE. Nome totalmente sem graça, sem criatividade. Trouxas. Não foram capazes de bolar um título mais original (p. 79).

Manoela correu para dentro da biblioteca depois que viu dois alunos imitando golpes com o joelho assim que ela passou pelo corredor. Os dois também se perfilaram, fazendo a saudação *wai kru*. Como é o nome do teu professor de *muay thai*, Manu?, provocou um deles. O nome do lance com o joelho é *hiza gueri*, é isso?, provocou o outro (p. 80)

15. Linguagem

Na narrativa de Dill, o registro coloquial também é empregado, assim como na maior parte das narrativas juvenis contemporâneas, como mostra a fala de James, em um diálogo com Graziela: “ – E aí? Tudo tri, gata? Que bom ouvir a tua vizinha. Hmmm, era tudo o que eu pedi nas minhas orações” (p. 45)

Além disso, a narrativa apresenta também uma linguagem muito utilizada pelos jovens em redes sociais e mensagens instantâneas, com abreviações, falta do emprego de maiúsculas: “me add: pô, tem uma galera que faz artes marciais aqui no colégio. será que não gostariam de praticar num alvo móvel?” (p.59), enfim, que auxiliam no processo dinâmico da comunicação da vida contemporânea e são presentes no universo juvenil.

16. Temática central

As temáticas centrais dessa narrativa são o *bullying* e o *cyberbullying*. Desde o início da narrativa, o leitor reconhece que Dante é novo no colégio e desde o primeiro dia de aula, diversos olhares são direcionados a ele com fim de analisá-lo. A partir daí, o receptor sabe que Dante não terá uma boa recepção nessa escola.

Dessa forma, um grupo de estudantes começa a perseguir Dante de diferentes modos: com ofensas diárias; intimidações; agressões físicas dentro do banheiro; por meio da comunidade virtual: “Eu sacaneio o Dante” e, por fim, pelo espancamento do garoto, provocando a morte dele.

Diante desse quadro, Fonseca (2015: 23), em um trabalho teórico e empíricos sobre o tema em questão, comenta que a violência escolar pode estar associada tanto pelo aumento da escolaridade obrigatória quanto por equívocos e incoerências no que diz respeito, sobretudo, às diferenças culturais dos estudantes.

É nesse contexto de violência que estão presentes o *bullying* e o *cyberbullying*. De acordo com Fonseca (2015: 27), o primeiro termo é utilizado na psicologia anglo-saxônica “para designar comportamentos violentos e antissociais”. Dentre as características fundamentais do *bullying* está a agressão, física ou verbal, de forma repetida, como uma espécie de perseguição a vítima. O *cyberbullying*, por sua vez, é caracterizado como uma forma de *bullying* e, conforme Fonseca (2015: 27), tem se

tornado um “problema crítico nas escolas, em toda a sociedade e no mundo”, além de muito difícil de lidar, dada a dinamicidade do meio em que ocorre.

Retornando à narrativa e ilustrando as breves explicações acima, podemos mencionar alguns exemplos de agressões no meio escolar:

- a) É feito um abaixo-assinado, que transcorre apenas entre os alunos, para que Dante fosse expulso da escola: “[...] Ora, admiti-lo na escola é atestar a contaminação da mesma. Asseguramos-lhe que a mensalidade (estará em dia?) do referido aluno não fará falta [...]” (p. 58)
- b) Dentre os diversos fóruns criados pelos estudantes na comunidade virtual, um deles estende a agressão à família da vítima: “violão, corpo de: claro que a família do koisafeia é feia. por isso o pai dele fugiu de casa” (p.67).
- c) Em uma atividade em que a professora escolheu as duplas:

Ele se viu obrigado a fazer dupla com Dante. [...] Sentiu o olhar de Dante. Que que é?, perguntou, com hostilidade instantânea. Nada, foi a resposta, eu só queria saber como é que a gente vai fazer, a gente vai se reunir?, ou...Tá maluco, cara? Sai fora, não enche. Em seguida pensou: não faço trabalho com esse otário da zona norte nem amarrado (p. 26).

- d) Em um bilhete colado na carteira de Dante:

[...] Tu é uma aberração humana? Quer dizer, tu é só feio mesmo, a combinação dos teus genes, do teu DNA, foi tudo misturado de um jeito errado, ou tem algo mais? [...] Preferi deixar este bilhete colado na tua cadeira porque se eu chegar perto de ti sou capaz de vomitar. Meu estômago é fraco pra aberração (p. 50).

Em apenas quatro exemplos podemos mencionar que o motivo das agressões, assim, como Fonseca explica, é o fato de o aluno ser “diferente” dos padrões valorizados pelos adolescentes: no caso da narrativa, ser de uma família abastada, ser branco e bonito.

Além disso, após o espancamento de Dante, notamos que os agressores mostram-se preocupados com as consequências de seus atos, negando qualquer envolvimento com a situação:

Durante o banho [...], Cauã dedicou-se também à tarefa de se convencer para poder convencer os outros. Aposto que vão inventar um monte de mentiras, especulava, vão falar de covardia, abuso, essas palhaçadas todas. Desligou o chuveiro. O pior vai

ser se começarem a aumentar as coisas, todo mundo adora ficar do lado de alguém que se faz de vítima (p. 40).

Cabe destacar também que, na maior parte da narrativa, Dante permanece em silêncio, ignorando as provocações dos colegas. No entanto, antes do espancamento e morte do garoto, ele conta em seu *blog* que agrediu a um garoto dentro do banheiro, porque ele havia zombado de Dante:

[...] Botei ele entre as minhas pernas, apertei bem e empurrei a cabeça dele com toda a força pra dentro do xixi. O pessoal do colégio nunca se lembra de puxar a descarga. Ele ficou lá gritando, quer dizer, tentando gritar. Deve ter bebido um monte de porcaria. Perguntei quem é que fez aquela comunidade, e ele me contou ligeirinho. Aí larguei ele. Mas antes de ir embora dei um monte de pontapés na bunda dele. Ele ficou lá chorando (p. 79).

Assim, observamos que a narrativa mostra a violência escolar por meio de diferentes ângulos, e com pouca presença de adultos, justamente para que o jovem observe as relações existentes entre os colegas de escola.

Por fim, a nosso ver, a temática dessa narrativa sugere a urgência de estratégias que envolvam a escola como um todo e os familiares dos estudantes, com o fim de, primeiro, discutir sobre os temas em questão, estudá-los, para então criar ações que amenizem tais fatos.

17. Temas complementares

Como temas complementares, a obra propõe que reflitamos acerca do preconceito e da discriminação. Dante sofre todas as agressões já mencionadas, pois os colegas de turma têm preconceitos contra pessoas de classes sociais desfavorecidas – o garoto vai à escola de ônibus, vive na zona norte –, além de não se enquadrar em padrões estéticos valorizados pelos adolescentes.

Sendo assim, os preconceitos, que são juízos de valores criados e enraizados no imaginário social, levaram os estudantes do mesmo colégio de Dante a atitudes de discriminação social e racial, hostilizando-o, de diferentes formas, e agredindo-o até a morte.

O leitor mais atento interliga essa trama ficcional a centenas de histórias vistas não apenas em escolas reais, mas também nos noticiários, de forma corriqueira. Assim,

não seriam, então, situações paradoxais se recorrêssemos à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), cujo artigo primeiro já revela que todo ser humano é livre e igual no que confere à dignidade e direitos? E não há distinção de raça, cor, sexo, origem social, dentre outros? Essas e tantas outras questões podem ser levantadas e discutidas a partir da leitura dessa obra de Luís Dill.

18. Família

Todos contra D@nte apresenta diferentes configurações familiares. No caso de Dante, ele o irmão mais velho vivem com a mãe, já que seu pai abandonou-lhes. Sendo assim, a mãe é a responsável pelo sustento da família:

[...] Sei que ela fez um esforço danado pra que a gente melhorasse de vida. A loja dela vai cada vez melhor, de vento em popa, como ela gosta de dizer. Temos um apartamento ótimo, meu irmão tá na universidade, eu num colégio particular. São coisas boas, meu xará florentino [...] (p. 55)

No caso dos estudantes da mesma turma de Dante, observamos que todos são pertencentes a famílias mais abastadas. O que chama a atenção é o fato de os agressores acharem que por serem de famílias influentes, não haveria punição pelo ato cometido por eles: “– Não dá nada, Cauã. Teu pai é advogado, o pai do Davi é jornalista, trabalha na televisão, vão dar um jeito de segurar essa onda” (p. 85).

Em outra ocasião, também observamos Cauã lembrando de um caso solucionado pelo pai, advogado criminalista, que inocentara um empresário acusado de assassinar a esposa: “Todo mundo é inocente até prova em contrário. [...] sem a confissão e o flagrante, todo mundo é inocente” (p.69).

Desse modo, constatamos que os valores apresentados aos filhos – mesmo que de forma indireta, como o comportamento dos pais – são diferentes em cada família, pois, enquanto a mãe de Dante tem o objetivo de oferecer uma vida melhor aos filhos, por meio de seu trabalho, no caso das famílias mais abastadas, os filhos acreditavam que os pais poderiam poupá-los de quaisquer punições quanto ao caso de Dante.

19. *Escola*

Já abordamos a presença da escola na obra *Todos contra D@nte*, no campo de análise de número doze, uma vez que o espaço micro da obra corresponde ao ambiente escolar.

20. *Ler, escrever, literatura*

A narrativa de Luís Dill apresenta intertextos com a obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, assim como já verificamos em *Supernerd – A saga dantesca*, de Laura Bergallo.

No entanto, na obra de Dill, o protagonista é leitor da *Divina Comédia* e em todos os dez textos que integram o *blog* de Dante, ele dialoga com o “xará florentino” (o autor da obra italiana), tecendo comparações entre eles e revelando o quanto a obra é importante para ele:

[...] Bom, meu xará florentino, descubro a cada dia que passa que a vida não é fácil, mas não vou deixar que um bando de riquinhos retardados me convença a desistir ou a simplesmente me acomodar. A arrogância deles é um inseto diante da força da tua poesia, velho amigo. E tua obra imortal me faz ignorar todas as ofensas. Porque eles não valem a pena. Eles não são nada (p. 15).

Finalmente, esses e outros diálogos criados por Dante com seu escritor favorito, recordam-nos de alguns estudos de Petit (2009: 22), que mostram o poder da leitura como forma de resistir às adversidades em espaços devastados pela guerra ou em situações de grande violência: “Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma”.

21. *Ilustrações*

O projeto gráfico de *Todos contra D@nte*, elaborado por Helen Nakao, foi um dos mais notáveis dentre as obras juvenis analisadas em nosso *corpus*, pois apresenta

estruturas do universo virtual, como *blogs*, comunidades de sites de relacionamento e *chats*, todas elas muito próximas ao modo de se comunicar dos jovens atualmente.

22. Público destinado

A obra, de acordo com sua ficha catalográfica, é classificada como “Literatura juvenil” e leva um selo intitulado: “Seguinte – o selo jovem da Companhia das Letras”. Segundo informações do próprio site da Editora, “Seguinte” é um selo que tem o intuito de buscar “o que há de melhor em aventura, romance e literatura pop, feito para jovens exigentes em busca de grandes histórias, narrativas inteligentes e muita diversão”⁷⁰.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

O livro não recebeu premiações, no entanto, a nosso ver, a narrativa de Luís Dill apresenta muitos elementos que comprovam sua qualidade artística, como é o caso da intertextualidade com o poema épico *Divina Comédia*, além da originalidade do projeto editorial e do gráfico.

IV.3.1.9. O dia em que Luca não voltou, de Luís Dill

1. Obra

Dill, Luís (2009), *O dia em que Luca não voltou*, ilust. Warrak Loureiro, São Paulo: Companhia das Letras, 112 pp. (ISBN: 978-85-359-1545-7).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais significativas a respeito do autor já foram apresentadas na análise da obra *Todos contra D@ante*.

⁷⁰ Informações retiradas do site: <http://www.editoraseguinte.com.br/contato/>. (Última consulta em 17 de dezembro de 2016).

3. Gênero

O dia em que Luca não voltou, de Luís Dill, pode ser classificada como Narrativa de aventuras: narrativa policial e como Narrativa social: narrativa de crônica urbana. De um modo geral, verificamos que a maior parte das narrativas juvenis de Luís Dill apresentam o suspense, a investigação e a violência urbana. Para confirmar esses dados, recorreremos aos estudos de Fajardo (2014: 60), específicos sobre a obra do escritor gaúcho:

As narrativas de Luís Dill possuem temáticas que se alternam entre as conquistas afetivas (descobertas do primeiro amor, amizade, família) e as perdas, as quais são marcadas por diferentes situações, tais como violência, assassinato, mortes, separações etc. Mergulhados na atmosfera juvenil, os temas transitam por diferentes ambientes que se estendem desde o escolar até o familiar. Entretanto, dentre todos os assuntos desenvolvidos pelo escritor, os que mais ganharam destaque e sucesso entre o público juvenil se aproximam daqueles trabalhados pelo gênero policial, como narrativas carregadas de suspense e de investigação. Nessas tramas, os protagonistas da história, jovens de diferentes faixas etárias e classes sociais, são surpreendidos pela violência urbana e, com ela, acabam impulsionados a assumir o papel de detetives.

Assim, a obra *O dia em que Luca não voltou* também apresenta características que nos remetem ao gênero policial, como por exemplo, o desaparecimento de um garoto, os procedimentos de busca feitos por policiais e investigadores, além da investigação dos amigos de Luca, Everaldo e Luciana.

4. Resumo da ficção

A narrativa retrata o drama do desaparecimento de Luca, um garoto de classe média alta que não retornou do colégio. A empregada da casa pediu ao filho Everaldo (Dô), que procurasse o garoto pelo condomínio, mas ele não o encontrou.

Quando os pais de Luca retornaram do trabalho, a empregada disse a eles, com um ar de muita preocupação, que o garoto não havia voltado do colégio e ainda não tinham notícia dele: “[...] mas aí a mãe do Luca falou, como assim o Luca não voltou do colégio?, e o pai do Luca também fez uma pergunta, que história é essa?, e minha mãe começou a embrulhar as mãos como se tivesse culpa de algo [...]” (p.22).

No mesmo dia do desaparecimento do Luca, os moradores do condomínio, ao saberem da situação, também ajudaram a procurar o menino: “logo alguém teve a ideia de organizar uma caravana para procurar o Luca, e ficou decidido que os homens iam procurar do lado de fora do condomínio e as mulheres do lado de dentro, [...]” (p.27).

Com o intuito de encontrar Luca, foram contratados detetives particulares; delegado e policiais acompanhavam o caso; a televisão foi entrevistar a mãe do garoto desaparecido; um anúncio com a foto e dados essenciais de Luca também foram publicados em jornais; os moradores do condomínio também ajudaram telefonando para pessoas que conheciam, dentre outras ações que pudessem revelar alguma pista de Luca.

Após o primeiro dia do desaparecimento do garoto, a narrativa segue mostrando como foram os dias seguintes, os meses seguintes e os anos seguintes na vida dos familiares e amigos de Luca, que precisaram aprender a conviver com a ausência dele, já que o garoto nunca foi encontrado.

5. Organização da narrativa

A narrativa é organizada em cinco capítulos relacionados ao período do desaparecimento do garoto, a saber: 1) “As horas seguintes”; 2) “Os dias seguintes”; 3) “As semanas seguintes”; 4) “Os meses seguintes” e 5) “Os anos seguintes”.

Tal como outras obras de nosso *corpus*, *O dia em que Luca não voltou* conta com um “Apêndice” de cunho informativo, cuja primeira estatística oferecida ao leitor, com letras maiúsculas, é impactante: “200 mil pessoas sumidas a cada ano/entre 10% e 15% dos casos ou nunca são solucionados ou têm como consequência a morte do desaparecido” (p. 100). Esse texto conta ainda com as principais causas do desaparecimento de crianças e adolescentes; ações preventivas; o que fazer caso uma criança ou um jovem desapareça; além de dados internacionais sobre o assunto, curiosidades e alguns sites importantes.

Por fim, quanto aos fatos narrados, a narrativa estabelece uma ordenação cronológica – relacionada à própria organização dos capítulos, como já mencionamos acima –, além de recorrer ao *flashback*, especialmente quando Everaldo recupera informações passadas sobre Luca: “O Luca era o tipo de cara que todo mundo gostava,

bastava botar o olho nele e, pronto, dava vontade de parar e conversar com ele, e o Luca sempre tinha conversa boa, sabia contar piada, sabia de tudo⁷¹ [...]” (p. 24).

6. Final da narrativa

A narrativa apresenta uma espécie de final aberto, pois o caso de Luca não foi solucionado. Mesmo com os procedimentos adequados e diversas estratégias para encontrar o garoto, nunca foram encontrados vestígios de seu desaparecimento, assim como mostram as informações iniciais do “Apêndice” do livro, que indicam as estatísticas reais de casos de desaparecidos.

Dessa forma, o narrador e amigo de Luca revela que as pessoas que conviviam com o garoto sobreviveram a essa situação:

Todos nós sobrevivemos ao desaparecimento do Luca, nossas vidas se modificaram, não puderam ser mais as mesmas, porém a força que nos move para a frente foi mais forte, e mesmo nos piores momentos de tristeza e saudade conseguimos fazer o mais doloroso, o mais improvável, que é dar o primeiro pequeno passo, depois outro, depois mais outros, até nos encaminharmos para aquilo no que nos transformamos após a tragédia, assim foi com os pais do Luca, eles, os mais atingidos, de um jeito ou de outro tocaram suas vidas [...] (p. 94).

7. Personagens principais

As personagens principais da obra de Dill são Luca, os pais de Luca, o cachorro Arroba, Everaldo (Dô) e a mãe de Everaldo.

No que diz respeito à primeira personagem, temos o garoto desaparecido, que, em um dia comum, vai ao colégio, mas não volta para sua casa, sendo assim, a narrativa gira em torno de saber onde está Luca. O narrador, incrédulo diante do sumiço do amigo, descreve Luca ao leitor:

[...] mas ninguém tinha visto ele nem tinha informação nenhuma sobre aquele guri pouco mais alto do que eu, branco, cabelo escuro, magro, treze anos, craque de bola, muito bom aluno, considerado o próprio sonho pelas gurias, um cara cheio de vida e de planos, ele disse que queria ser arquiteto, vivia me falando os nomes esquisitos de arquitetos famosos, Niemeyer, Wright, Gaudí, Calatrava, Aalto, e o

⁷¹ No texto original, essa citação foi redigida em caixa alta, contudo, pela estética do nosso trabalho, optamos por não utilizá-la.

desaparecimento dele fazia todo mundo se dar conta do cara legal que ele era, e acho que todo mundo pensava como eu, não, não, nada disso tá acontecendo num lugar tão protegido, daqui a pouco Luca aparece e, pronto, [...] (p.31)

No que confere aos pais de Luca, seu pai era engenheiro, a mãe era médica e como bem demonstra a narrativa, essa família pertencia à classe média alta da sociedade porto-alegrense. A seguir, a passagem ilustra as informações supracitadas:

O pai do Luca voltou a trabalhar, mas ligava montes de vezes para casa, para o delegado, para minha mãe, para todo mundo, na verdade ele ia para o seu escritório, mas não conseguia trabalhar, a cabeça dele estava longe, ele tinha firma de engenharia, construía prédios na cidade e também na praia, já a mãe do Luca não conseguiu mais sair de casa, ficava o dia todo à espera de alguma notícia boa, ela era muito bonita, loira e alta, os olhos muito azuis, sempre bem-humorada, ela era médica, trabalhava numa clínica de cirurgia plástica [...] (p.47)

O cachorro Arroba, da raça labrador, também é uma personagem relevante na obra, pois ele também é envolvido pela atmosfera de tristeza mediante o desaparecimento de Luca. Antes, Arroba era um cão alegre, brincalhão, “[...] e ele logo abanou o rabo para mim, levantou da grama e veio atrás de festa [...]” (p.17), e após o drama ocorrido na casa em que vivia, “[...] o Arroba ficava deitado o tempo todo, mal tocava na comida, estava magro e quase nunca atendia quando era chamado, dava para ver a tristeza nos seus olhos, como se ele fosse uma pessoa [...]” (p. 58).

Quanto ao Everaldo, ou Dô, é um menino de doze anos, tímido, filho da empregada da família de Luca e amigo deste. Como Everaldo é o narrador da obra, não há muita descrição dele próprio, mas sim das pessoas e dos fatos ao redor dele. Contudo, ao longo da narração, são estabelecidas algumas comparações, muitas vezes, realizadas pela mãe, sobre a vida dos empregados e a vida dos patrões: “[...] Everaldo, não quero mais ouvir essa conversa fiada de celular, não é porque o Luca tem que tu também precisa ter, entendeu bem, Everaldo? [...]” (p. 38). Dessa forma, o garoto sabia qual era o “lugar dele” na casa dos patrões.

A mãe de Everaldo trabalhava na casa de Luca há muitos anos e gostava muito do garoto, “[...] porque ela trabalhava na casa antes mesmo do Luca nascer, então ela havia acompanhado todo o crescimento dele, [...]” (p. 37). Era muito severa com o filho, especialmente para que Everaldo compreendesse que eles apenas trabalhavam naquela casa, sendo assim, não deveriam manter nenhum outro tipo de relação com os patrões.

No entanto, quando a mãe de Everaldo descobriu que estava com câncer, a família de Luca auxiliou tanto a empregada como o filho dela:

[...] porque ela já não saía da cama, a não ser para ir ao hospital e fazer o tratamento e, quando voltava, parecia bem pior do que quando tinha ido, perdeu todos os cabelos, vivia com um lenço lindo, marrom e amarelo, que a mãe do Luca tinha comprado não sei onde, o pai do Luca levava e buscava, ajudava a colocar ela na cama, a mãe do Luca sempre vinha dar apoio, minha mãe agradecia, constrangida, odiava dar trabalho aos patrões, e eu ficava criando coragem para pedir que eles parassem de mandar minha mãe para o hospital, [...] (p.86).

Em pouco tempo a mãe de Everaldo faleceu e o garoto foi viver com o pai, iniciando uma nova etapa de sua vida.

Diante do exposto, notamos que as personagens de *O dia em que Luca não voltou*, mesmo com seus dramas pessoais, unem-se, em muitas situações narradas, em razão do desaparecimento de Luca.

8. Personagens secundárias

No que diz respeito às personagens secundárias, temos: Luciana (Lu), o pai de Everaldo e o delegado.

Luciana, ou Lu, era amiga de Luca e Everaldo e vivia no mesmo condomínio que eles. A garota é descrita pelo narrador como simpática e com belos olhos azuis:

[...] oi, eu respondi todo sem jeito, sem conseguir olhar direito para os olhos dela, muito azuis, às vezes, de noite, antes de dormir, eu ficava pensando se existia fogo daquela cor e lembrava que, quando minha mãe estava cozinhando e acendia um bico do fogão, aparecia a chama azul fraquinho, de nada, meio transparente, nem de perto do azul dos olhos da Lu, ela me perguntando algo e eu pensando nos olhos dela, nem entendi o que ela disse, minha mãe tinha razão, eu devia ter cara de tonto mesmo, ãh?, perguntei, e ela, muito simpática, como sempre, repetiu, tudo bem?, ah, claro, tudo bem, eu...eu vim aqui pra...pra perguntar...se o Luca tá aqui, não, ela falou, o Luca não apareceu, não [...] (p. 18).

Além disso, Luciana, assim como Everaldo, desempenham um importante papel, auxiliando os adultos nas buscas por Luca, com a elaboração de cartazes que continham uma fotografia e algumas informações do amigo desaparecido:

[...] só a imagem do Luca, ela explicou, vou recortar, depois colar num outro arquivo pra gente bolar o cartaz, o que acha, Dô? Eu falei que a ideia era boa, mas

onde a gente vai botar o tal cartaz, Lu?, e ela disse, primeiro nós vamos fazer um monte de cópias, depois vamos espalhar por toda a cidade, Dô, ah, eu falei, [...] (p.48)

No que confere ao pai de Everaldo, não há muitas informações a respeito deles, contudo, sabemos que Dô e sua mãe viviam na casa da família de Luca e como ilustra o trecho transcrito, a mãe de Everaldo sempre discutia com o ex-marido:

[...] vi que ela havia chorado, bolsas debaixo dos olhos, igualzinho quando ela falava com meu pai, eles não se acertavam, viviam brigando, ela morria de vergonha e de raiva quando ligavam da portaria do condomínio dizendo que meu pai queria falar com ela ou comigo [...] (p. 38)

Após a morte da mãe de Everaldo, o garoto vai morar com o pai e é a partir dessa situação que eles constroem uma nova relação entre pai e filho. No excerto que segue, observamos a mudança no comportamento do pai de Dô:

[...] aí, não sei por quê, resolvi perguntar se ele ia se casar de novo, ele soltou uma risadinha pelo nariz, não, respondeu, porque eu já conheci a mulher da minha vida, tive um filho maravilhoso com ela, mas joguei tudo fora, não soube reconhecer o que era tão claro, mas não precisa te preocupar, filhão, disse meu pai, eu vou falar com os patrões da tua mãe, não fica com medo, prometo que vai dá tudo certo, vou cuidar de tudo, filhão, e cuidou mesmo, inclusive do enterro da minha mãe (p. 90).

Por fim, cabe mencionar o delegado, um homem muito sério de terno e gravata, que cuidou do caso do desaparecimento de Luca. O delegado iniciou seu trabalho interrogando os familiares da vítima: “[...] ele conversou durante um bom tempo com os pais do Luca, antes pediu com sua voz poderosa, por gentileza, pessoal, nos deem licença um minuto, e ficou a sós com eles, [...]” (p. 41).

Conversou ainda com Everaldo, solicitando do garoto todos os detalhes ocorridos no dia do desaparecimento de Luca, além de investigar os moradores e trabalhadores do condomínio: “[...] anotava algo que lhe diziam, voltava a guardar o bloco no bolso do paletó e seguia conversando, depois andava pelas ruas do condomínio, conversava com empregados, com os vizinhos, com os filhos dos vizinhos [...]” (p. 44), porém, a investigação não teve sucesso, isto é, nunca foi encontrada pista alguma de Luca.

9. Tempo histórico

O tempo cronologia é predominante na narrativa de Dill, uma vez que os capítulos são organizados de acordo com o período de tempo em que o garoto fica desaparecido. Dessa forma, o leitor participa de cada momento – de tristeza, das investigações, das hipóteses – do conflito dramático, desde as primeiras horas do sumiço de Luca até os anos seguintes, em que as pessoas ao redor do garoto retomaram suas vidas, sem saber o destino de Luca.

10. Duração da ação

Podemos afirmar que a ação dura anos – embora não haja um número definido –, tendo em vista que o último capítulo da obra é intitulado “Os anos seguintes”, em que se confirma o fato de que Luca nunca apareceu.

Outros dados que confirmam essa duração é quando Everaldo e Luciana aparecem, no desfecho da obra, mais velhos. O primeiro está namorando, trabalhando na criação de animações gráficas com o Invocadinho – uma personagem criada por ele na época em que o Luca desapareceu – e pensa, inclusive, em fazer um curta-metragem, “[...] eu e o pessoal da agência estamos correndo atrás de patrocínios [...]” (p. 94). Luciana, por sua vez, foi estudar no exterior e ficou noiva de um inglês.

11. Espaço macro

Assim como a maior parte das narrativas juvenis contemporâneas, o espaço urbano também é destacado na obra de Dill. Desse modo, a obra *O dia em que Luca não voltou* transcorre em Porto Alegre, na capital do Rio Grande do Sul: “[...] um desses casos ainda sem solução, que desafiavam a polícia e deixam em suspenso a vida de uma família aqui de Porto Alegre, é o do pequeno Luca, [...]” (p.65).

Vale salientar, por fim, que a narrativa também estabelece um contraste entre uma área mais desenvolvida e outra mais precária da cidade mencionada. No primeiro caso, temos a representação do condomínio de luxo, cujos proprietários são os pais de Luca, “[...] o condomínio tinha duzentos e cinquenta mil metros quadrados, urbanização completa, segurança vinte e quatro horas, clube com piscina térmica, sauna seca e a

vapor [...]”. Já no segundo caso, o bairro ao lado dessa área era muito diferente de todo o conforto descrito anteriormente: “[...] tinha aquela vila pobre ali pertinho, montes de guris sujos jogando bola, cachorros sarnentos por toda a parte, [...]” (p. 58).

12. Espaço micro

O espaço micro da obra é o condomínio de luxo em que a família de Luca, a empregada e o filho dela, Everaldo, viviam.

A narrativa foi centralizada nesse ambiente, pois o desaparecimento do garoto ocorreu, possivelmente, dentro do condomínio, considerando que os seguranças confirmaram que Luca desceu da van e entrou nesse lugar, às cinco horas da tarde, como sempre ocorria. O trecho abaixo ilustra tanto a informação da segurança do condomínio como a extensão desse lugar e tudo o que ele oferece em seu interior:

[...] e o pessoal da portaria, os caras de terno preto, gravata, e rádio pendurado na cintura, disseram que, sim, o Luca tinha descido da van e entrado no condomínio no horário de sempre, às cinco em ponto, a aula de inglês do Luca acabava às quatro e meia, eles sempre anotavam tudo, quem entrava, quem saía, a hora, todo tipo de detalhe, e isso era bom, ele estava dentro do condomínio, um lugar bem grande, cheio de casas, até um minishopping tinha, laguinho, campo de golfe, quadras esportivas, muitas árvores por toda parte, totalmente cercado por muros bem altos e vigilância vinte e quatro horas, [...] (p.23).

O desaparecimento de um morador, dentro do próprio condomínio, ocasiona certos questionamentos acerca da segurança nas grandes cidades brasileiras, pois, cada vez mais as pessoas – aquelas providas de condições financeiras – optam por viver em condomínios fechados, considerando que esses lugares sejam mais seguros. Mas, de fato, existe garantia de segurança e de proteção para as crianças, jovens ou adultos nesses lugares? Seriam esses condomínios imunes aos problemas que assolam não só o Brasil, mas também outros países?

13. Voz

A obra *O dia em que Luca não voltou* é narrada em primeira pessoa, pelo filho da empregada da família de Luca, Everaldo. Nesse sentido, a narrativa emprega, constantemente, o discurso indireto livre, como ilustra a passagem a seguir:

No dia da mudança a Lu veio em ver, oi, Dô, ela falou com seu sorriso enorme, oi, respondi todo sem jeito, eu ia sentir muita, muita falta dela, mas não tinha coragem de confessar, hoje é o grande dia então?, e eu balancei a cabeça tentando sorrir também, ouvi dizer que tu vai mudar de bairro, de escola, ela comentou, [...] (p.89).

Dessa forma, observamos que esse tipo de discurso propicia certa dinamicidade na narração, uma vez que os discursos do narrador e os das personagens são mesclados, além do emprego da linguagem oral, aproximando o texto do universo juvenil.

14. Foco narrativo

A focalização dessa obra ocorre por meio de um narrador-testemunha, pois observamos uma narração em primeira pessoa, de uma pessoa próxima de Luca, que observa e narra os fatos a partir de seu ponto de vista.

Dessa forma, podemos constatar que esse tipo de focalização é oportuno para a obra de Dill, tendo em vista que o narrador é Everaldo, um garoto que, além de mostrar a tristeza do caso não solucionado de Luca, apresenta ainda suas próprias dores, como os problemas familiares e a vergonha de ser quem ele era: “[...] e eu fique com vergonha de não ter passado de ano, aliás, eu tinha vergonha de tudo, inclusive do meu pai, com seu velho terno cinza, a camisa cor de vinho abotoada até o último botão [...]” (p. 89).

15. Linguagem

A obra de Dill apresenta uma linguagem coloquial ao longo narrativa e esta, somada ao emprego do discurso indireto livre, intensifica a atmosfera de desespero e de angústia construída na obra.

Ademais, há emprego de variações linguísticas do português do Brasil, presentes na região Sul⁷², tais como “guri⁷³”, “gurias”, “gurizada”, o emprego do tu, ao invés de você, além do costume típico dessa região: tomar chimarrão⁷⁴.

⁷² A menor das cinco regiões brasileira e uma das mais desenvolvidas do Brasil. É formada por três estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁷³ Sinônimos: menino, garoto.

16. Temática central

A temática central da narrativa de Dill é o desaparecimento de um adolescente. Essa situação é narrada a partir da ótica do filho da empregada da casa, que também é amigo de Luca. Sendo assim, como ele não sabe o que aconteceu, ele observa as pessoas ao seu redor, levanta hipóteses ou reproduz aquelas que outras personagens mencionaram.

No que se refere à construção dessa temática na narrativa, alguns pontos podem chamar a atenção do leitor, tais como: a incredulidade diante do sumiço de Luca; a esperança de que o garoto reaparecesse; a tristeza dos familiares e conhecidos; as hipóteses ou “boatos” daquilo que poderia ter acontecido com o menino e, por fim, a retomada da vida das pessoas sem saber o que aconteceu com Luca.

No capítulo intitulado “As horas seguintes”, são mostradas as ações realizadas para encontrar o garoto, especialmente com a ajuda dos seguranças do condomínio e dos moradores desse lugar. Nesse período, notamos que as personagens sentem uma mescla de incredulidade e de esperança, pois o retorno de Luca parecia possível:

[...] daqui a pouco o Luca aparece e, pronto, tudo volta ao normal, mas quem apareceu foram os avós do Luca, dois casais muito simpáticos, mas naquela noite com jeito emburrado e ao mesmo tempo assustado, eles foram entrando em casa e a mãe do Luca correu para abraçar a mãe dela e ficar chorando, e eu ouvi o pai da mãe do Luca dizer, calma, minha filha, não vamos nos desesperar, vai dar tudo certo, mas não foi o que aconteceu naquelas primeiras horas, nem nas seguintes (p. 31).

Já no capítulo “Os dias seguintes”, observamos que um sentimento de tristeza preenche a casa da família de Luca. O próprio narrador não sabe ao certo o que está acontecendo, especialmente quando pergunta a sua mãe: “[...] mãe, o que que aconteceu com o Luca⁷⁵? [...]”, mas ela não responde. O trecho abaixo demonstra o estado emocional das personagens:

⁷⁴ O chimarrão é uma bebida de origem indígena e é típica na região sul da América do Sul. Os instrumentos utilizados para se tomar a erva-mate com a água quente são a cuia (um recipiente) e a bomba (uma espécie de canudo).

⁷⁵ Na narrativa, esse discurso foi transcrito com letras maiúsculas.

À tarde a casa continuava sufocada por aquela nuvem de fumaça de carvão, o Arroba nem parecia mais labrador, parecia um enorme gato cor de pinhão atirado num canto dormindo em cima da própria tristeza, a mãe do Luca sem dormir, os olhos muito inchados de tanto chorar, sempre sentada no sofá da sala, cercada de gente, [...], já o pai do Luca não parava nunca, andava pela sala toda, de vez em quando saía para o pátio, sempre com o telefone na mão, ligando para montes de gente, o rosto muito preocupado, com olheiras, até parecia mais velho, mais cheio de rugas [...] (p. 40).

Observamos ainda que começam a surgir hipóteses ou “boatos” sobre o que teria acontecido com Luca. Alguns acreditavam que ele teria se afogado no laguinho do condomínio; outros que Luca tinha fugido de casa, pois estava envolvido com drogas; que o Luca havido sido sequestrado; e outros, ainda, reprovavam o comportamento dos jovens:

[...] saí de perto e fui mais para o lado, o que não adiantou muito, porque escutei outra conversa desagradável, dois homens, pelas roupas que estavam usando deviam ser moradores, um deles disse, essa gurizada de hoje faz o que bem entende, e o outro comentou, é verdade, eles não têm limites, não respeitam mais ninguém, acham que podem tudo, os dois pareciam mais chateados com desobediências do que com o sumiço do Luca, [...] (p.51).

A narrativa mostra ainda o desespero da mãe de Luca, pois, mais devastador que a própria morte, era o silêncio, a falta de informação sobre o filho, o desaparecimento sem vestígios: “Me traz o cadáver do meu filho!, Eu quero enterrar o meu filho⁷⁶!” (p.52)

No capítulo “As semanas seguintes”, destacamos a presença da mídia televisiva, que faz uma matéria sobre crianças e jovens desaparecidos, entrevistando a mãe de Luca. A relevância da mídia nesse capítulo reside no fato de mostrar dados a respeito do tema em questão, o sentimento da mãe de Luca, além de algumas precauções que os familiares devem ter com as crianças e os jovens, tal e qual exemplifica o trecho da narrativa:

A moça bonita da TV trouxe para perto da sua boca o microfone, agradeceu a mãe do Luca, informações, disse ela, podem ser encaminhadas a qualquer delegacia de polícia, fez nova pausa e começou, vale lembrar que a criança é vulnerável, por isso o Ministério da Justiça faz uma série de recomendações úteis, como nunca deixá-las sozinhas em casa, na rua, ou em qualquer tipo de estabelecimento, orientar a criança para nunca aceitar presentes de estranhos ou pegar carona com

⁷⁶ Na obra em questão, esse diálogo também foi transcrito com letras maiúsculas, intensificando os sentimentos das personagens.

desconhecidos, certificar-se de que ela sempre leve consigo um papel com nome completo, telefones para contato e endereço, fazer o mais rapidamente possível a carteira de identidade dos seus filhos, [...] (p. 67).

Já no capítulo “Os meses seguintes”, observamos que as personagens retomam suas vidas, aliás, a narrativa explícita que a mãe de Luca começou a participar de um grupo de apoio, com mães que passavam por situações similares às dela:

[...] fez com que ela entrasse em contato com outras mães de crianças desaparecidas, e estava ajudando muito a mãe do Luca, pelo que minha mãe contava, ai, Everaldo, se meu santo Antônio ajudar, ela vai melhorar, ela ficava torcendo, mas eu achava que, lá no fundo, minha mãe não acreditava mais em santo Antônio nem em Deus, minha mãe já não acreditava em ninguém capaz de fazer a mãe do Luca melhorar de verdade se o Luca não aparecesse (p. 72).

No último capítulo, “Os anos seguintes”, notamos que a vida de todos seguiu seu curso: os pais de Luca retomaram suas atividades e com a morte da mãe de Everaldo, esse garoto passou a viver com o pai. Everaldo já estava trabalhando em uma agência de publicidade e um dia, deparou-se com o desaparecimento de Luca por meio de um jornal: “[...] vi o Luca, sim, o Luca, só que mais velho, era uma matéria sobre o desaparecimento dele, e a foto era a projeção digital de como ele estaria depois de todos aqueles anos de sumiço, [...]” (p.93).

Diante do exposto, verificamos que a temática da narrativa foi construída através de diferentes etapas, sustentadas pela questão temporal, um dos elementos mais importantes nessa obra.

17. Temas complementares

Como tema complementar da narrativa de Dill, apontamos a relação entre os patrões, a família de Luca, e a empregada doméstica, mãe de Everaldo.

A obra mostra aspectos externos referentes às diferenças sociais entre ambos, de um lado uma família de classe alta, representada, sobretudo, pelos carros que os pais de Luca tinham, “Volvo”, “Land Rover”, celulares “ultramodernos”, “viagens”, dentre outros.

Por outro lado, uma família de classe baixa, ilustrada pelas seguintes situações: Everaldo e sua mãe viviam na casa dos patrões, Everaldo andava de ônibus, não tinha

celular, entre outras. Sobre isso, importa mencionar, inclusive, o discurso da mãe de Everaldo, lembrando o garoto qual era o lugar dele naquela casa, isto é, o de filho da empregada:

[...] minha mãe tinha medo que eu me misturasse, ela vivia me dizendo, olha, Everaldo, tu presta bem atenção no que eu vou te falar, tu é filho da empregada da casa, eu não sou a dona da casa, sou a empregada doméstica, por isso tu não pensa que tu é grã-fino, ouviu?, tu entra e si pela porta dos fundos e não te esquece que a gente só tem teto em cima da nossa cabeça por causa deles, e que eles são os nossos patrões, entendeu bem, Everaldo?, eu dizia, entendi, mãe, aquilo me chateava bastante, mas no fundo eu compreendia minha mãe, e acho que nunca aprontei nada que fizesse ela, ou qualquer outra pessoa daquela casa, pensar que eu havia esquecido qual era o meu lugar,[...] (p. 29).

Como a narração ocorre por meio da perspectiva de Everaldo, temos um discurso mais centrado nas ordens que a empregada doméstica dava ao filho, do que como os patrões tratavam ambos. No entanto, a obra sugere que os pais de Luca tratavam bem Everaldo e sua mãe, aliás, quando essa fica muito doente, ela recebeu auxílio dos patrões, como se fosse um membro da própria família: “[...] até a mãe do Luca, que quase nunca saía de casa, fez um esforço danado e foi no cemitério, ficou lá o tempo todo do meu lado, de vez em quando passava a mão no meu rosto, [...]” (p. 88).

18. Família

A narrativa de Luís Dill apresenta a família de Luca e a da empregada doméstica. No primeiro caso, observamos que se trata de uma família de classe alta e, aparentemente, sem conflitos. Após o desaparecimento de Luca, não é apresentado ao leitor uma união entre o casal, pelo contrário, cada qual ficava concentrado em sua dor, como mostra o trecho abaixo:

[...] ele tinha virado meio homem, só o que não mudou foi o que estava relacionado ao seu trabalho, quer dizer, mudou em outro sentido, ele passou a trabalhar mais e mais, ficava até tarde no escritório, [...] e a mesma coisa tinha acontecido com a mãe do Luca, como se fosse gripe pulando de pessoa para outra, eu não conseguia perceber o que passava pela cabeça dela, [...] mas havia se tornado criatura bem diferente daquela com que eu estava acostumado, às vezes ficava o dia inteiro no sofá da sala [...] (p.72).

No que confere à família de Everaldo, podemos verificar alguns conflitos entre os pais dele, mesmo que o leitor não saiba o motivo específico, já que eles não viviam juntos. Quando a mãe de Everaldo falece, o garoto vai morar com o pai, que havia mudado bastante:

Ao contrário do que eu pensava, me dei muito bem com meu pai, eu não gostava muito daquela religião dele, claro, mas ele percebeu isso e não me obrigava a ir aos cultos, filhão, ele dizia, o importante é cada um acreditar à sua maneira, quase todo fim de semana ele me levava para passear pela cidade, teve aquela vez que fomos para um hotel na praia e eu conheci o mar, até então eu só tinha visto o mar na televisão ou em fotografias, e nunca achei que fosse tão especial assim, [...] (p. 91)

Desse modo, percebemos que, enquanto o desaparecimento de Luca provocou um vazio tanto no lar quanto na relação dos pais de Luca, no caso da outra família, com a morte da mãe de Everaldo, a relação entre pai e filho renasceu.

Assim, não é possível comparar nem mensurar as duas situações, o desaparecimento de Luca com a morte da mãe de Everaldo, são apenas formas distintas de sofrimentos e das reações/ações das pessoas envolvidas nesses cenários, proporcionando ao leitor a reflexão sobre os dois casos.

19. Escola

O ambiente escolar nessa narrativa está relacionado à figura de Everaldo, já que, no caso de Luca, o leitor sabe apenas que o garoto era bom aluno, mas não há detalhes sobre isso. No caso do filho da empregada doméstica, observamos que ela cobrava muito sobre a vida escolar do garoto: “[...] o senhor pode me explicar que nota é essa em português? [...]” (p.29).

No desenrolar da trama, não é possível constatar qual era o problema de Everaldo quanto aos estudos, mas podemos pressupor que ele não tinha motivação para ir ao colégio, especialmente após o desaparecimento de Luca: “Se em todos aqueles dias eu já não tinha a menor vontade de ir ao colégio, na manhã em que foram procurar o Luca no laguinho eu fiquei completamente surdo, [...]” (p.50)

Dessa forma, podemos presumir que os problemas vivenciados por Everaldo tenham afetado o rendimento do garoto da escola, inclusive, no ano da morte de sua mãe, ele reprovou de ano na escola:

O ano em que o Luca desapareceu foi especialmente ruim para mim, primeiro, claro, pelo próprio sumiço dele, [...] em seguida minhas notas no colégio foram caindo, caindo, e eu mal tinha vontade de abrir os livros para estudar, o que acabou me ajudando a perder o ano, [...] (p. 85).

Por fim, no desfecho da história, o leitor depara-se com Everaldo mais velho, trabalhando como estagiário em uma agência de publicidade, e demonstrando a superação dos obstáculos ocorridos no passado. Assim, o garoto trilhou seu caminho, como desejava a mãe: “[...] nunca chegou a me dizer o que esperava para o meu futuro, talvez quisesse que eu fosse apenas um homem decente, de qualquer forma um desejo e tanto [...]” (p. 91).

20. *Ler, escrever, literatura*

Como em outras narrativas já analisadas, essa não apresenta mediadores de leitura ou escritores, mas Everaldo aparece, no desfecho da trama, trabalhando em uma agência de publicidade, e lançando uma personagem que ele desenhava na época em que o Luca desapareceu, o Invocadinho. Esse era o protagonista das aventuras cômicas elaboradas por Everaldo e tiveram muito sucesso na internet. Além disso, ele almeja realizar um curta-metragem contando a história de Luca, mas:

[...] fiquei sempre na primeira linha, Luca não voltou do colégio, aí congelava, os ponteiros do relógio aceleravam para trás, e era como se apenas uns poucos minutos tivessem se passado desde o desaparecimento do meu amigo e nós todos vivêssemos a agonia das horas seguintes, Luca não voltou do colégio, eu tornava a escrever, e não consegui o impulso para ir adiante, então preferi continuar desenhando o Invocadinho [...] (p.95).

Assim, para Everaldo, a dor de recordar o desaparecimento de seu amigo, impossibilitou-o de transformar em arte uma história que marcou profundamente a vida dele, podendo ser semelhante à dor do leitor que conheceu ou vivenciou o drama das famílias de pessoas desaparecidas.

21. Ilustrações

A ilustração e o projeto gráfico dessa obra são do artista Warrak Loureiro. Quase finalizada a análise da obra *O dia em que Luca não voltou*, constatamos que tanto a

organização interna quanto a externa da narrativa giram em torno do tempo, e esse relacionado ao desaparecimento de Luca.

Sendo assim, a ilustração da capa conta com dois símbolos que se assemelham a dois olhos tristes, em razão do conflito dramático do livro. Além disso, a obra também apresenta imagens de números e nomes de personagens da narrativa escritos em letras bem grandes, tais como o nome de Everaldo, ou o símbolo Arroba, fazendo menção ao cachorro de Luca, dentre outros elementos.

22. Público destinado

A obra, conforme sua ficha catalográfica, é classificada como “Literatura juvenil” e “infantojuvenil”. Tanto as características analisadas nos campos acima, como a presença da obra entre as dez finalistas do Prêmio Jabuti, na categoria juvenil, confirmam que o destinatário desse livro é o público jovem.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Em 2010, *O dia em que o Luca não voltou* foi finalista do Prêmio Jabuti, na categorial Juvenil. Ainda que o livro não tenha recebido a premiação, o fato de ter entrado na lista da maior premiação de Literatura Brasileira ressalta e comprova a qualidade da obra, tanto no projeto editorial quanto no projeto gráfico.

IV.3.1.10. O rapaz que não era de Liverpool, de Caio Riter

1. Obra

Riter, Caio (2006), *O rapaz que não era de Liverpool*, ilust. Mayumi Okuyama, São Paulo: Edições SM, col. Barco a vapor. Série vermelha, n° 12, a partir de 12/13 anos, 128 pp. (ISBN: 978-85-7675-118-2).

2. Dados do autor(a)

Caio Riter (1962) nasceu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul e é bacharel em Comunicação Social, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), e licenciado em Letras, pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras - FAPA/RS. Ademais, é mestre e doutor em Literatura Brasileira, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Riter trabalha ainda como professor de Língua Portuguesa e de Redação, além de ministrar oficinas literárias em todo o país ⁷⁷.

O escritor já publicou mais de setenta títulos, dentre eles de literatura infantil, juvenil e contos. Fruto do valor literário e estético de suas obras, Caio Riter alcançou o reconhecimento de leitores e da crítica, recebendo, aliás, uma quantidade expressiva de galardões.

A título de ilustração, mencionaremos o exemplo de um dos livros juvenis mais premiados de Riter: *Meu pai não mora mais aqui* (Editora Biruta, 2008) foi selecionado pelo PNBE – Governo Federal em 2008; recebeu o selo Altamente Recomendável pela FNLIJ, em 2009; foi selecionado para o Catálogo de Bolonha, em 2009; recebeu a indicação ao Prêmio Jabuti em 2009; foi finalista do Prêmio Açorianos, em 2009; também finalista do Prêmio AGES, livro do ano, em 2009 e foi selecionado para o Programa de Modernização de Bibliotecas, em Fortaleza (CE), em 2012. As outras duas obras do escritor gaúcho que compõem nosso corpus: *O rapaz que não era de Liverpool* (SM, 2006) e *Outro passo da dança* (Artes e Ofícios, 2009) também receberam diversas premiações, como veremos mais adiante.

3. Gênero

A narrativa pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, pois *O rapaz que não era de Liverpool* trata da busca pela identidade do protagonista Marcelo, ao descobrir que foi adotado. Sendo assim, o universo íntimo do adolescente é desnudado por meio de seus sentimentos e reflexões.

⁷⁷ Os dados biográficos do autor, assim como as premiações de suas obras foram consultados no site: <http://www.artistasgauchos.com.br/caioriter/?pg=3301>. (Última consulta em 19 de dezembro de 2016).

4. Resumo da ficção

Marcelo, o protagonista da história, e seu pai, Pedro Paulo, são fãs dos Beatles, dessa forma, a narrativa recupera versos das músicas desse grupo musical, além de retratar a simbologia, para o protagonista, da famosa capa do disco da banda, do ano de 1969, em que os quatro estão atravessando a rua Abbey Road (que leva o mesmo nome do disco mencionado). A partir disso, Marcelo teve a ideia: “[...] fazer um quadro com ela, em que os rostos dos Beatles fossem substituídos pelos da minha família” (p.32).

Nesse contexto, o garoto vivencia a difícil experiência de saber que é adotado, fato este que o fará recortá-lo da montagem, pois não se sentia mais parte de sua família (logo, essa atitude leva o leitor a apreender o título da obra).

Os questionamentos de Marcelo começam em uma aula de Biologia, quando estuda as leis de Mendel e constata que sua fisionomia é muito diferente da de seus pais: “Naquela aula em que todos ouviram fascinados, [...] fui me dando conta de coisas que antes tinham me passado despercebidas” (p. 38).

A partir da compreensão das leis de Mendel – “Ele descobriu que, miscigenando ervilhas de cores diferentes, não ocorria uma fusão de cores. Os novos exemplares na verdade, mantinham as características primeiras” (p.38) –, então, Marcelo busca a confirmação de algo que, no fundo, já tem certeza: “– Não, Marcelo, você não nasceu de mim!// Ela disse. Falou o que eu queria-temia escutar” (p. 09).

Ao confirmar suas suspeitas, o protagonista passa por um processo doloroso de percepção, reflexão e aceitação por ter sido adotado por Pedro Paulo e Inês. Concomitantemente, Marcelo também demonstra seus sentimentos, ao longo da narrativa, por seus amigos, por Daniela (DJ), pelos Beatles, pela família e pela separação dos pais.

Diante das dificuldades em lidar com essa situação, Marcelo decide passar um tempo fora de casa, o que ele chama de “exílio”, pois acreditava que esse distanciamento seria importante tanto para ele como para sua família. Dessa forma, Marcelo passa alguns dias na casa de sua madrinha, localizada em uma área litorânea privilegiada.

Depois de um período longe, o adolescente retorna e percebe a importância de sua família e de seus amigos. Ao ver Inês, sua mãe, nota que aqueles sentimentos de

raiva e revolta, que fizeram parte de sua busca interna, não mais existem: “[...] minha mãe abre a porta devagar. Sorri pra mim. Eu retribuo o sorriso.// – Que bom que você voltou, meu filho – e fecha a porta, que já não sinto como muro de isolamento. [...]” (p. 123).

5. Organização da narrativa

A narrativa é organizada em seis capítulos e todos os títulos levam versos de canções da banda The Beathes, que se relacionam aos sentimentos de Marcelo, a saber: 1) *Just look into my eyes...*; 2) *The world is treating me bad. Misery.*; 3) *Help me get my feet back on the ground.*; 4) *Lend me your ears and I'll sing you a song*; 5) *All the lonely people, where do they all come from?*; 6) *Let it be, let it be, yeah.//There will be an answer, let it be...* Além disso, dentro desses capítulos, são intercaladas dezessete cenas, que especificam as ações que ocorrem na narrativa, como, por exemplo: “[Cena 1] A separação”; “[Cena 5] A questão”; “[Cena 14] O exílio”, dentre outras.

A organização interna da narrativa ocorre, especialmente, por meio de *flashbacks*, que revelam momentos da vida de Marcelo: “A aula era de biologia. As leis eram as de Mendel. [...] Seus estudos ficaram ignorados por toda a vida. // Melhor que tivessem ficado durante a minha também. Sei lá.” (p. 37).

6. Final da narrativa

O final da narrativa é feliz, mostrando a reconciliação entre as personagens e o amadurecimento de Marcelo, pois os momentos de distanciamento foram necessários ao protagonista para que refletisse não apenas acerca de sua situação, mas também sobre a importância de seus amigos, e, sobretudo, de sua família:

Entro na sala, os quatro estão lá. Sem dizer nada. Não é preciso. Eu e eles sentimos. Abraço meus pais e meus irmãos. Rimos e choramos juntos. Tudo ao mesmo tempo. Cena de comercial de margarina.

E daí?

Não me importa mais que eles tenham olhos azuis. Nem que a namorada do meu pai fique sem ele mais um final de semana. Ou que as ervilhas amarelas só produzam ervilhas amarelas.

Mendel que se exploda com suas leis.

Somos cinco. (p. 127)

7. Personagens principais

As personagens principais da história são Marcelo, Inês e Pedro Paulo. Destacamos a caracterização do protagonista, já que Marcelo não é o mesmo no início e no final da narrativa. Sendo assim, podemos considerá-lo uma personagem redonda, pois são notadas mudanças em seu comportamento quanto ao fato de ter sido adotado. A maturidade de Marcelo pode ser percebida por meio de seu próprio discurso, como mostram os exemplos a seguir: a) quando não aceita sua situação: “– Vocês me impediram de viver minha história.” (p. 118) e em b) quando reconhece, por meio de uma comparação com a banda inglesa de que tanto gostava, que aquela era a sua família:

Pego o quadro sem imagem. Não sou de Liverpool, já sei. Os garotos eram quatro. Só quatro. Mas quem é que garante mesmo que a matemática é precisa? Por vezes, dois mais dois não podem ser cinco?
Dois mais dois são cinco.
No meu caso, pelo menos (p.126).

Os pais de Marcelo, Inês e Pedro Paulo não são caracterizados de forma detalhada, porém, a narrativa revela ao leitor que eles são separados e que tanto o protagonista quanto os irmãos dele viviam com a mãe.

Desse modo, como a trama é contada por meio de *flashbacks*, Marcelo revela muitas lembranças do carinho mútuo existente entre pais e filhos. Além disso, quando Marcelo descobre, por suas desconfianças e com a confirmação da mãe, que havia sido adotado, o comportamento dos pais, qual seja, o de carinho, continua sendo observado em seus discursos, reforçando ao garoto que eles são uma família: “– Nós somos seus pais, Marcelo” (p. 92).

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias são os irmãos de Marcelo: Maria e Ramiro, Daniela Jardim (ou DJ), a namorada do protagonista, Cristiano, e a madrinha Letícia.

No decorrer da narrativa, constatamos que Marcelo, Maria e Ramiro são companheiros, portanto, não há conflitos entre os irmãos, salvo quando Maria não compreende as atitudes do irmão e é criada uma tensão no relacionamento dos dois: “–

Olha aqui, Marcelo, vou dizer uma coisa: você tem que agradecer todos os dias o fato de terem adotado você. Você podia estar numa pior” (p. 44).

Daniela estuda na mesma sala que Marcelo, adora poesia, e tem um papel fundamental na narrativa como amiga e namorada do protagonista, especialmente nos momentos difíceis da vida do garoto. O excerto abaixo, de uma carta de DJ a Marcelo, retrata o amor dela por ele e alguns conselhos:

[...] Bom, como eu ia dizendo, nada me interessa mais do que ver você feliz. E pensa bem, Celo, pra não causar infelicidade para você mesmo, hein? Tô esperando sua volta. Não me esquece. Sei que a barra tá pesada. Sei que você precisa se isolar de tudo. [...] Beijos. Muitos. E mais ainda. Da tua DJ. [...] (p. 115)⁷⁸

Além de Daniela, o Cristiano também era amigo de escola e ele também soube da situação de Marcelo, desde as suspeitas do garoto, na aula de Biologia. Assim, Cristiano é descrito pelo protagonista como “um cara legal, parceiro”: “ – Então tá. Qualquer coisa me liga. Pode contar comigo. Valeu?” (p. 109)

E por fim, a madrinha Letícia e irmã de Pedro Paulo. Ela não é casada e também não tem filhos, sempre disse aos familiares que prefere apenas namorar. Após saber que foi adotado, Marcelo passa alguns dias na casa dela, que o acolhe bem e o aconselha sobre esse momento de descobertas e de conflitos, particularmente, quando o garoto a questiona sobre a identidade dos pais biológicos dele:

[...]
- Não, não sei. E poderia dizer a você que isso não tem importância nenhuma. Pra mim, pelo menos, não tem. Pra você pode ser diferente, com certeza. Mas pense um pouco, Marcelo. Aproveite este tempo de distância para pensar se realmente interessa conhecer algo que talvez você nunca fique sabendo. Pense na angústia que isso pode provocar [...] (p.100).

Dessa forma, observamos que a maioria das personagens secundárias apoia e compreende Marcelo, além de auxiliá-lo a refletir sobre a descoberta de sua adoção.

⁷⁸ Sempre que as citações estiverem em itálico em nosso texto, significa que esses destaques foram reproduzidos a partir das narrativas juvenis.

9. Tempo histórico

Observamos que a narrativa *O rapaz que não era de Liverpool* transcorre na atualidade, tendo em vista tanto a rotina do garoto como a de sua família. Além disso, verificamos a presença de objetos que representam a contemporaneidade, tal como o celular.

10. Duração da narrativa

A narrativa não apresenta uma ordem cronológica, pois a trama é construída, basicamente, por meio de *flashbacks*, que evidenciam momentos importantes na vida do protagonista, sendo assim, não é possível precisar a duração das ações.

Ainda que a obra indique alguns dados cronológicos, esses não auxiliam o leitor em uma localização temporal. Porém, elementos como esses corroboram a configuração da verossimilhança da narrativa:

Há um ano, mais ou menos, acho que alguns meses antes da separação, o Ramiro anunciou a surpresa. Foi num almoço de domingo. Ele havia entrado para um grupo de teatro amador da escola que numa sexta-feira próxima iria apresentar uma peça de Shakespeare: *Sonho de uma noite de verão* (p. 48).

Por último, o tempo psicológico também pode ser destacado nesse livro, já que o protagonista vivencia momentos de conflito e de buscas internas para compreender sua adoção. Em distintos períodos, o protagonista prefere a solidão para refletir sobre a sua vida:

Passo os olhos pelo quarto: as paredes na cor que escolhi, as miniaturas de automóveis acumuladas nesses quinze anos de vida de mentira, meus livros, meus CDs, os quatro garotos de Liverpool, que no quadro feito por mim viraram cinco. Tudo, e nada.// Sou um nada (p. 11).

11. Espaço macro

Tal e qual observamos nas demais narrativas de nosso *corpus*, o espaço urbano é também representado nessa obra de Caio Riter, no entanto, não é possível constatar qual a cidade em que vivem Marcelo e sua família.

Desse modo, podemos supor que, em razão da narrativa abordar um conflito familiar e interno do protagonista da obra, o espaço micro recebe maior destaque, já que configuram o refúgio de Marcelo.

12. Espaço micro

Nesse campo, elencamos três espaços essenciais na narrativa, que representam e expressam o universo particular de Marcelo: na casa de seus pais, o quarto dele; em seu exílio, na cidade da madrinha, o encontro com o mar; e seus questionamentos e reflexões consigo próprio, diluídos nos dois primeiros lugares supracitados.

Ao saber da mãe que ele não nascera dela, o destino do garoto é o seu quarto, espaço em que toda a sua vida está representada, desde a cor da parede escolhida por Marcelo, os pequenos objetos, os livros, os CD's e a foto com sua família, que imitava aquela do álbum dos Beatles, *Abbey Road*.

Além disso, o quarto, em suas minúcias, também espelha alguns dos sentimentos mais dolorosos do protagonista, metaforizando, aliás, a fragmentação familiar e a sensação do vazio:

[...]

Me atiro sobre a cama de novo. Meio ninho. Vazio. Sem abraço de pai de mãe. Olho o teto. Nunca na minha vida olhei tanto para este teto. Acho que conheço todas as suas saliências, manchas, pequenas rachaduras, antes tão imperceptíveis. Há rachaduras também em mim (p. 29).

Enquanto o quarto apresentava uma etapa primária de Marcelo ao descobrir que é adotado, no encontro com o mar – quando passa alguns dias na casa da madrinha –, o protagonista reflexiona sobre questões um pouco mais profundas, que indagam a origem dele:

E agora olha o mar. Olhava as ondas que vinham lamber a areia trazendo segredos sabe-se lá de onde, todos guardados na profundidade das águas [...].

Eu e o mar.

Existirão ainda aqueles que me geraram e me entregaram para a adoção? Que motivos tiveram? Por que fui concebido, se não desejado? Neste momento, estarão se perguntando por onde ando? Qual meu nome? Como estou? [...] (p. 95-6)

Assim, o leitor acompanha de perto a trajetória de Marcelo: as alegrias, os percalços, e, enfim, os aprendizados proporcionados pela vida.

13. Voz

Quem narra a trama é o próprio protagonista, o que permite notar, de modo mais intenso, os conflitos acerca de sua identidade: “[...] só quero o mergulho nas cenas do passado, quem sabe assim não possa entender um pouco da história que inventaram para mim? Quem sabe?” (p. 111).

Assim, por um lado, estamos de acordo com Martha (2010b: 131) quando afirma que o narrador está limitado à sua própria perspectiva, “inteiramente dedicado ao resgate de sua identidade, não busca reconhecer sentimentos e emoções das demais personagens [...]”.

Por outro lado, destacamos os discursos diretos dos familiares de Marcelo e de seus amigos como significativos na construção da obra, pois podem expandir a visão do leitor quanto à problemática em questão:

- Você é nosso filho, Marcelo.
- Não como o Ramiro e a Maria.
- Como eles, sim – Pedro Paulo intervém. – Não há diferença alguma, Marcelo, embora você queira vê-la. Não há.
- Eu não nasci de vocês, e vocês mentiram esse tempo todo. Passei a vida acreditando numa história que não existe, [...] (p. 43).

14. Foco narrativo

Tendo em vista que se trata de uma narrativa em primeira pessoa, a focalização ocorre a partir da ótica do próprio protagonista, Marcelo.

No entanto, em virtude da diversidade de discursos construídos na obra, é possível notar também diferentes ângulos sobre a adoção de Marcelo, tais como o ponto de vista de sua irmã Maria, que revela de modo rude: – “Não tem motivo pra tanto drama. Você não é nenhum coitadinho, ouviu? Fica aí se fazendo. Amadurece, cara. Pensa.” (p. 62).

Portanto, a narrativa não se limita em apresentar apenas os sentimentos de Marcelo sobre a problemática em questão, mas também das demais pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a situação, proporcionando mais liberdade aos leitores.

15. Linguagem

A linguagem coloquial predomina na narrativa juvenil de Caio Riter, da mesma forma como já observamos em outras obras contemporâneas de nossa tese. Além de gírias, como “mano”, a linguagem mais despojada e econômica utilizada é contemplada na narrativa por meio da troca de mensagens instantâneas de celular, tais como a primeira, enviada pelo amigo, Cristiano e a segunda, pelo irmão, Ramiro: “*Iai kra cualeh.*” e “*Mi liga qdu xegah manu.*” (p. 104).

Assim, o protagonismo juvenil nesses livros reforça a forma de se expressar dos jovens, além de explicitar o modo como enfrentam, compreendem e superam os problemas de suas vidas.

16. Temática central

A temática central da obra é a adoção. Nessa narrativa, o protagonista descobre que é adotado, por meio de algumas suspeitas – os olhos de seus pais eram azuis, os dele castanhos e sua mãe não tinha fotografias de quando estava grávida do adolescente –, que mais tarde, foram confirmadas pela mãe de Marcelo.

A história do protagonista pode ser semelhante à de diversas crianças e adolescentes que foram adotados e seus pais optaram por não lhes contar a história tal como ocorreu.

Por um prisma psicológico, a adoção está fundamentada “na premissa de que a integração a uma nova família possibilita à criança reconstruir sua identidade a partir do estabelecimento de um relacionamento satisfatório com as novas figuras parentais” (Santos, 2003: 15)

Remontando à narrativa, foi o que aconteceu na vida de Marcelo. No entanto, a questão da adoção vem à tona na adolescência do garoto, e por algumas desconfianças dele. Assim como explica Morelli (2005: 16), assumir o papel de pais adotivos envolve questões que ultrapassam a explicação de não ser os pais biológicos da criança/adolescente, tais como, o porquê do abandono, quem são esses pais, dentre muitas indagações relacionadas à origem do filho adotivo.

A necessidade de esclarecer à (ao) criança/adolescente adotada (o) sobre a sua própria história é fundamental para a construção da identidade do(a) filho(a) e para a

relação familiar. No caso da narrativa *O rapaz que não era de Liverpool*, a conversa sobre a adoção do garoto ocorreu apenas depois de ele ter descoberto tal fato, gerando um grande conflito entre os familiares:

[...]

– Seus irmãos foram desejados. Assim como você, meu filho. Mas você foi escolhido, entende? Isso faz uma grande diferença.

– Faz sim – digo. – Uma grande diferença. Vocês não têm ideia de como estou me sentindo.

[...]

Não sabem de meus pais. Talvez nem eu mesmo queria saber. De fato, pouco importa. Ou não? Terei irmãos de verdade? Que tipo de vida levam? Perguntas, perguntas, perguntas. Uma vida cheia de interrogações sem respostas se abre diante de mim. Eu que sabia me chamar Marcelo, que tinha família, endereço e tudo mais. O que eu tenho agora? (p. 46-7)

De todas as formas, observamos que, no caso da ficção, Marcelo tem o apoio dos amigos, dos próprios pais e irmãos e também da madrinha. Mas o leitor da vida e aquele que vivencia situação semelhante à de Marcelo pode não ter. Seria apropriado então, que os pais adotivos revelassem, o quanto antes, a identidade de seu filho? Ou podemos pensar ainda que, como cada caso é singular, cabe a cada família a tomada dessa difícil decisão?

17. Temas complementares

Destacamos dois temas complementares na narrativa de Riter, a separação dos pais e o namoro na adolescência. No primeiro caso, a separação dos pais de Marcelo, Maria e Ramiro também gerou um conflito entre os familiares apenas quando a notícia foi anunciada, já que eles conviviam de maneira harmoniosa.

Nessa história, o papel dos pais é fundamental por dialogar com os filhos sobre a questão: “ – [...] eu e Pedro Paulo não nos amamos mais, não como marido e mulher, nos amamos só como amigos” (p. 15).

No entanto, mesmo diante da maturidade dos pais quanto à separação, o comportamento de Marcelo deve ser destacado, tendo em vista que, dos três filhos, o garoto era o mais questionador:

[...] O que eu, a Maria ou Ramiro pensamos desta separação não fará a mínima diferença.

- Não é assim, meu filho.
- Não, mãe? Quer dizer que, caso a gente peça, implore, chore ou sei lá o quê, vocês podem mudar de ideia?
- Marcelo, você está sendo infantil. E você é o mais velho.” (p. 16)

Inês e Pedro Paulo não discutem de forma exaltada e compreendem que os filhos precisavam de um tempo “para se acostumar com a ideia” e o pai completou, de forma amorosa, que continuariam “sendo uma família e que a única diferença é que não moraria mais conosco. Só” (p. 17).

No que confere ao segundo tema complementar, o amor também está presente na narrativa, já que Marcelo é apaixonado por uma garota da escola, a Daniela. O relacionamento entre os dois nasceu de uma vontade mútua, e assim como já mencionamos, DJ não é apenas a namorada de Marcelo, mas uma grande companheira, particularmente nos momentos difíceis da vida do garoto.

Assim, a admiração pela menina pode ser demonstrada a partir do trecho abaixo:

Eu, de fato, até hoje não sei se amei a DJ no primeiro dia que a vi, lá, parada na porta, ou quando ela demonstrou gostar de poesia, ou quando disse que também curti os Beatles. Não sei quando comecei a amá-la. Só sei do amor que foi se fazendo, se fazendo e me tomou. A DJ. A poesia. [...] (p.23)

18. Família

A família de Marcelo é fruto de uma das representações familiares da vida contemporânea, como o próprio narrador sugere acerca da separação dos pais: “ [...] seríamos, como vários colegas de escola, filhos de pais separados. [...] Pais separados não devia ser o fim do mundo. O Cristiano não tinha seis meses quando os deles se separaram? [...]” (p. 17).

Assim, Inês e Pedro Paulo são separados e os filhos vivem com a primeira, porém, não são observados conflitos no relacionamento entre os dois, inclusive, observamos que ambos estiveram unidos quando Marcelo descobriu que havia sido adotado.

Outro fator representativo nas configurações familiares representadas na obra é sobre a madrinha de Marcelo, Letícia. Ela não quis casar, nem ter filhos: “*Gosto de ser sozinha, sempre diz, e depois, os homens são muito chatos, sempre cheios de manias e carências*” [...] (p. 105).

O narrador questiona para si o discurso da tia: “Só namoro, nada de união, nada de filhos. Pouca decepção, quem sabe” (p. 105). Possivelmente, para o protagonista fosse difícil ainda aceitar ou compreender que as pessoas têm a liberdade de escolher como desejam viver, em razão, primeiro, da separação dos pais, e em segundo, por estar em meio a um processo doloroso de busca de identidade.

Mesmo com o comentário de Marcelo acerca da escolha de sua tia, constatamos que a narrativa apresenta uma diversidade ao explorar diferentes núcleos familiares.

19. Escola

A escola pode ser notada nessa narrativa como um lugar harmonioso, de descobertas, além da presença de amigos, como Daniela, Cristiano, dentre outros. Algumas aulas são explicitadas na obra, tais como a de Biologia, Literatura e Matemática.

Dentre as matérias mencionadas, ressaltamos o significado da aula de Biologia, pois foi por meio do conhecimento das leis de Mendel e da resolução de um exercício sobre elas que Marcelo refletiu sobre sua condição e teve certeza de que era adotado.

Por um lado, consideramos que a escola cumpre significativo papel na obra de Riter, ao passo que mostra a reflexão e a funcionalidade dos estudos na vida dos alunos, mesmo que a descoberta tenha sido difícil para Marcelo:

A história da cor dos olhos na aula de biologia, eu atrás do professor pelos corredores, a DJ não entendendo nada e nem eu querendo dizer, só ansioso pela confirmação: era aquilo mesmo que eu tinha entendido? Era? Olhos azuis eram recessivos, ervilhas amarelas também (p. 39).

Por outro lado, a professora de Matemática, como uma personagem tipificada, mostra-se de mau humor e explica a matéria de forma apressada, desse modo, muitos estudantes não se importam com a aula. Nesse contexto, a figura de DJ tem o intuito de amenizar os discursos de que todos os alunos não se interessam pela matéria ou que todo professor quer “ralar” os alunos.

Assim, diferentes situações são mostradas em uma mesma escola para que se possa avaliar tanto as ações coletivas como as ações individuais, que integram e formam uma instituição.

20. Ler, escrever, literatura

Como uma característica recorrente em narrativas contemporâneas, a presença da leitura e de outras artes na vida dos jovens protagonistas também ocorre na obra de Caio Riter.

Em meio às frustrações de Marcelo, observamos a paixão pelos Beatles, que funciona como uma válvula de escape para os momentos de sofrimento do protagonista, e a leitura de livros e de poemas. Como mediadores de leitura, temos o pai do garoto, assim como a professora de Literatura: “A aula era de literatura. A que mais gosto. A professora lia para nós um poema do Affonso Romano Sant’Anna, ‘Me ame apenas/ no preciso instante/em que me ames’ ” (p. 21). DJ, assim como o protagonista, também gostava de poesia e dos Beatles.

Considerando a figura da banda inglesa, cada capítulo da narrativa apresenta versos das músicas do grupo de Liverpool e em alguns momentos da história, as músicas e seus versos fazem menção direta aos sentimentos de Marcelo, a saber: “*A little help from my friends*, acompanho a música. A palavra help, um socorro, vibrando dentro de mim”. (p. 20). E em seguida, Marcelo telefona para DJ, amiga e garota de quem ele gosta.

Dessa forma, as jovens personagens também recorrem a diferentes formas de arte com o fim de amenizar seus sofrimentos, além de auxiliá-los na compreensão de suas vidas.

21. Ilustrações

O projeto gráfico de *O rapaz que não era de Liverpool* é mais simplificado e apresenta um estilo de edição de bolso, sem paratextos e apenas com uma imagem na capa, sendo assim, o destaque está na originalidade do texto, especialmente nas relações entre os capítulos e as canções da banda The Beatles.

22. Público destinado

No tocante ao público, a obra é indicada, no próprio livro, para leitores de doze e treze anos. Assim como já observamos e explicamos na análise da narrativa *A distância*

das coisas, de Flávio Carneiro, abaixo da ficha catalográfica da obra, temos a informação de que as faixas etárias de leitura dessa obra seguem as categorias elaboradas por Nelly Noaves Coelho.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

O rapaz que não era de Liverpool está entre as obras juvenis mais premiadas de Caio Riter. Esse livro é reconhecido tanto por leitores como pela crítica especializada nacional e internacional, como comprovam as seguintes premiações: a) Selecionado para o Programa de Modernização de Bibliotecas – Fortaleza-CE – 2012; b) Prêmio Orígenes Lessa - FNLIJ – 2007; c) Altamente recomendável - FNLIJ – 2007; d) White Ravens - Alemanha – 2007; e) Catálogo de Bolonha - Itália - FNLIJ – 2007; f) Finalista do Prêmio AGES⁷⁹-Livro do Ano-2007; g) Prêmio Açorianos⁸⁰ de Literatura – 2006; h) 1º Prêmio Barco a Vapor - Edições SM – 2005.

IV.3.1.11. Viagem ao redor de Felipe, de Caio Riter

1. Obra

Riter, Caio (2009), *Viagem ao redor de Felipe*, ilust. Tatiana Sperhackle, Editora Projeto: Porto Alegre. Série Nós. 64 pp. (ISBN: 978-85-85500-80-1)

2. Dados do autor (a)

As informações que consideramos mais significativas a respeito do autor já foram apresentadas na análise da obra *O rapaz que não era de Liverpool*.

⁷⁹ Trata-se de uma premiação concedida pela Associação Gaúcha de Escritores, apenas a escritores gaúchos ou residentes no Rio Grande do Sul. As informações podem ser obtidas pelo site: <http://www.ages.org.br/?pg=2805> (Última consulta em 31 de dezembro de 2016).

⁸⁰ Premiação concedida pela Prefeitura de Porto Alegre: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?reg=513&p_secao=184. (Última consulta em 31 de dezembro de 2016).

3. Gênero

A narrativa pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, já que trata da busca pela identidade do protagonista Felipe, filho único, ao descobrir que tem um meio-irmão. Desse modo, o universo íntimo do adolescente é revelado por meio de seus sentimentos, de suas reflexões e das viagens através da leitura de Júlio Verne (nome em francês Jules Gabriel Verne, 1828-1905).

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de Felipe (Lipe), que aos 12 anos descobre ter um meio-irmão chamado Pedro. Este garoto foi fruto de uma curta relação de seu pai, Gonçalo, com outra mulher: “[...] Um outro filho. Um garoto de nove anos. Filho gerado durante o casamento ” (p. 19).

Com a morte da mãe de Pedro, o garoto vai morar na casa de Gonçalo, Márcia e Felipe, assumindo o papel de irmão desse último. A situação gera um conflito entre os membros da família, e quem mais sofre para compreender a situação, mediante tristezas e frustrações, é Lipe: “ – Eu te odeio. E odeio esse Pedro também” (p. 25).

Para ultrapassar esse período conturbado de sua vida, o protagonista conta o apoio do melhor amigo, Tales, mas que não o auxilia a entender a situação: “As palavras do Tales são de indignação. Diz que aturar irmãos verdadeiros deve ser um saco. *Imagina um bastardo, então?*” (p. 23), além do mergulho na leitura de *Viagem ao centro da Terra* (1864), de Verne.

O conflito no lar de Felipe só será solucionado quando a avó de Pedro vai buscá-lo para viver com ela. Dessa forma, “[...] Tudo, pensa Felipe, finalmente voltará à normalidade” (p. 61).

5. Organização da narrativa

Viagem ao redor de Felipe é a narrativa mais curta do *corpus* de nossa tese, e é organizada por meio de quarenta e nove capítulos breves. No que confere à organização interna, a narrativa não apresenta uma ordem cronológica dos fatos, em razão da utilização de *flashbacks*: “[...] Possuía uma coleção de gibis, de filmes, de bonecos de

todos os tamanhos e tipos que lotavam as prateleiras da estante. [...] Naquela época, Felipe tinha sete anos” (p. 13), além da alternância dos capítulos entre os conflitos da vida de Felipe e trechos da leitura da obra de Júlio Verne:

Felipe ouve barulhos de passos no corredor. Larga o livro sobre a cômoda. Fecha os olhos e finge dormir. Alguém o observa da porta, ele sabe. Mas quem? A mãe, Gonçalo ou Pedro? Pouco importa. Não quer falar com nenhum deles naquele momento. Prefere mergulhar no vulcão junto com Linderbrock (p. 28).

Desse modo, a narrativa é tecida mediante movimentos de zigue-zague, proporcionando dinamicidade, elemento que também atrai a atenção do jovem leitor.

6. Final da narrativa

A narrativa apresenta um final feliz para Felipe, pois Pedro, seu meio-irmão, irá viver com a avó e não mais em sua casa. No entanto, observamos que, do ponto de vista dos pais de Felipe, a situação permanece complicada, pois eles acreditam que o lugar dos filhos é perto dos pais.

Notamos ainda outra reação entre Pedro e Felipe, durante a despedida do primeiro, que merece ser destacada:

Felipe os observa da porta. Pedro segura a mala em uma das mãos. A outra aperta firme a mão da avó. Márcia e Gonçalo estão abraçados, ela tem os olhos molhados. [...]
Batman, no entanto, escapa de suas mãos e corre ao encontro de Pedro. O garoto se abaixa, faz carinho na cabeça do cão.
– Tiau, Batman. Gostei muito de ter conhecido você.
Após, pega o cachorro no colo e o leva até Felipe. Sorri. Entrega-lhe Batman. Volta-se, mas a mão de Felipe o toca no ombro.
Olham-se.
Felipe:
– Te cuida, Pedro.
Pedro:
– Tá.
Afastam-se.
A porta do elevador se fecha.
Mas, antes.
Olhos no rosto de Pedro e um sorriso de irmão para irmão (p. 61).

Assim, o final também pode sugerir uma futura amizade entre Felipe e Pedro, tendo em vista o olhar de cumplicidade e o diálogo trocado por ambos.

7. Personagens principais

Destacamos como personagens principais da obra a família envolvida no conflito: Felipe, Pedro, Gonçalo e Márcia.

Felipe é garoto alegre, de doze anos e protagonista da obra. Ele adora o Batman, ler histórias de aventuras e, inclusive, seu cachorro leva o nome do Cavaleiro das Trevas. De filho único, cuja atenção dos pais e do cachorro era direcionada somente a ele, descobre que tem um meio-irmão, Pedro.

Esse garoto é também filho de Gonçalo, fruto de um relacionamento extraconjugal. Quando a mãe de Pedro falece, ele fica sozinho, então Gonçalo decide levá-lo para viver em sua casa. Dessa forma, a chegada do menino desestabiliza a vida de Felipe, e Pedro também se sente deslocado naquele lar provisório. Os meninos mostram-se distantes um do outro, e enquanto Pedro é quieto e triste diante dos problemas, Felipe demonstra seu sofrimento por meio de palavras e atitudes severas, como ilustra o excerto abaixo:

[...]

Lipe:

– E eu tô indo buscar o Batman!

Márcia:

– Ele tá brincando com o Pedro.

Lipe:

– O Batman é meu. Se esse garoto quer um cachorro, pede pro pai dar um pra ele. O Batman é meu.

Felipe avança. Entra na sala, pega Batman no colo e retorna para o quarto. Nos olhos de Pedro, algo de não entendimento. E de tristeza. Nos do cão, também (p. 45)

Por último, Gonçalo e Márcia são os pais de Felipe e, mesmo diante dessa difícil situação, recorrem ao diálogo para auxiliar Felipe e Pedro nessa complexa jornada. A esposa tinha conhecimento do outro filho de Gonçalo, porém, o amor que sente por ele é superior ao erro que cometera: “ [...] É comum, meu filho, um dia você vai ver, os pais cometem erros. Filhos também erram. Mas, quando a gente ama, há possibilidade de perdão” (p. 22).

8. Personagens secundárias

Na obra em questão, ressaltamos quatro personagens secundárias: Batman, Tales, Alice e a equipe do Dr. Lidenbrock.

Batman é o cachorro e o companheiro de Felipe e de sua família. É um cão de cor preta e tem esse nome, pois Felipe adora o herói dessa história em quadrinhos e não aceitava a ideia de dividir o cachorro com Pedro:

[...] Gonçalo e Márcia estão abertos para que Pedro seja filho deles. E Batman? A imagem do cão divertindo-se com Pedro é mágoa maior.
Traição. Mais uma.
Ele entrando na sala, sem coragem de chamar o cachorro, quando sabia que era isso que deveria fazer. [...] (p. 44)

Tales é o melhor amigo de Felipe e esse tem grande consideração pelo primeiro, pois é um companheiro muito atencioso: “– Eu falo com o Tales. Ele, sim, é meu parceiro” (p. 52). Em muitos momentos, o sonho do protagonista era ser como Tales, pois acreditava que não havia conflitos na vida dele: “Ah, como ele queria ser como o Tales. Sem pai, nem mãe, nem irmão, nem meio-irmão. Apenas uma avó, sempre sorridente, e um tio, cheio de grana, a lhe fazerem todas as vontades” (p. 25).

Além disso, Tales é apaixonado por uma garota, Alice, mas até o desfecho da narrativa, esse amor não era correspondido, já que a garota gostava de outro menino, Caio, e que não gostava dela. Com a ajuda de Felipe, Alice começa a observar mais Tales e eles iniciam uma amizade, que sugere uma relação afetiva mais estreita.

Para encerrar esse tópico, cabe destacar, de forma sucinta, algumas personagens que acompanhavam Felipe em seus momentos de introspecção, quando lia a obra *Viagem ao centro de Terra*, de Júlio Verne. Caio Riter retoma as personagens da obra do escritor francês: Dr. Lidenbrock, Axel, Hans, e com elas, Felipe, Alice, Tales e Pedro participam da expedição de entrada na cratera de um vulcão, pois, fazendo esse percurso, permitiria que eles chegassem ao centro da Terra.

Enfim, as aventuras, as dificuldades e os monstros que são enfrentados na aventura imaginativa com a equipe do cientista Lidenbrock, são também metáforas das situações vivenciadas por Felipe em sua vida. Sendo assim, o mergulho na leitura feito por Felipe pode indicar tanto um refúgio quanto uma busca pela compreensão de seus conflitos.

9. Tempo histórico

Podemos afirmar que *Viagem ao redor de Felipe* retrata um tempo contemporâneo, em virtude de elementos que confirmam esse período, como, por exemplo, o hábito de conversar com os amigos por meio do computador: “[...] Olhos presos na tela do computador, onde Tales acaba de teclar que a Ana Rafaela fará, sábado, sua festa de aniversário. [...]” (p. 25). Em um excerto transcrito mais adiante na narrativa, o leitor descobre que Felipe utilizava o *MSN Messenger*, um programa de mensagens instantâneas, mas desativado em 2013.

O tempo psicológico também deve ser mencionado, já que Felipe passa um processo doloroso por conta dos conflitos familiares e busca as respostas em seu íntimo:

Olhos no teto. Corpo atirado sobre a cama. O *Viagem ao centro da Terra* largado, aberto, a seu lado. O mergulho, junto com o Dr. Lidenbock, nas profundezas da Terra é adiado. Felipe quer outro mergulho: no entendimento da tempestade que desabou sobre sua vida. [...] A ausência dos pais (e do Pedro) foi para Felipe como permissão para que se escondesse no banho. O banho ou as caminhadas de retorno da escola sempre eram bons momentos de acertos dele consigo mesmo [...] (p. 21).

Por fim, notamos que nas narrativas juvenis contemporâneas que nas são de linha psicológica, os protagonistas, ao serem confrontados com situações complexas e que as soluções nem sempre são imediatas, recolhem-se em seu interior e refletem acerca dos problemas. No caso dessa narrativa, “as respostas e as soluções custam a vir” (p. 21), segundo Felipe.

10. Duração da ação

Não há indícios de quanto tempo dura o conflito ou a estadia de Pedro na casa de Felipe. Acreditamos que isso ocorra, aliás, pois a narrativa confere um maior destaque para os sentimentos das personagens, sobretudo os de Lipe.

11. Espaço macro

Tal como observamos nas demais narrativas de nosso *corpus*, e como já afirmaram Martha (2010b: 134) e Esteves (2011: 19) em suas pesquisas, o espaço urbano é também representado nessa obra de Caio Riter, especialmente por constatar

que Felipe e sua família vivem em um edifício, no entanto, não é possível constatar qual a cidade onde vivem as personagens.

12. Espaço micro

O espaço micro identificado nessa narrativa, assim como em outras, é o quarto do protagonista, refúgio e local de reflexões: “E correu para o quarto, ainda apenas seu. Atrás o chamado do pai para que ele retornasse.// Não foi obediência”. (p. 25) e é nesse lugar em que mergulha no interior de um vulcão - aventura que vive por meio da leitura de Júlio Verne.

Felipe vê seu espaço ameaçado quando Gonçalo revela que Pedro: “[...] a partir de amanhã, ele vai deixar de dormir na sala. Vai ficar no quarto. Junto com você” (p. 25), situação que aumenta o sentimento de frustração de Lipe.

Assim, reiteramos que esses elementos reportam-se à classificação dessa narrativa, isto é, a de linha psicológica, em que o protagonista e sua família estão imersos em um conflito e também buscando as possíveis soluções.

13. Voz

A obra apresenta um narrador em terceira pessoa: “Quando Felipe abre a porta, o pai está parado. Olhos de estranhamento fixos no rosto do filho, como se não soubessem o que dizer, [...] ” (p. 14); além dos discursos diretos: “ – O que você é do meu pai? ” (p. 16) e indiretos: “Uma aventura, ouviu o pai dizendo, na mesa do café, antes que ele entrasse na copa” (p. 19), que também compõem a narrativa. Assim, a diversidade de discursos permite que o leitor também conheça as situações por meio de outras personagens, dando a ele maior liberdade para interpretar o texto.

14. Foco narrativo

Em *Viagem ao redor de Felipe*, o receptor conhece as frustrações e as angústias do protagonista por meio de um narrador onisciente intruso, que conhece toda a intimidade do garoto e das demais personagens:

Nenhum grito, nenhum choro, nenhuma palavra mais dura. Certamente ela sabia quem era Pedro. E Felipe, quando saberia?
Fica ali, esquecido na sala, assim como o garoto que o fita com seus grandes olhos azuis. Batman deitado sobre o tapete, cabeça entre as patas, silencioso.
Este dia, Felipe nunca esquecerá. E ele tem apenas 12 anos (p. 15).

15. Linguagem

Tal como constatamos em outras narrativas contemporâneas, a linguagem coloquial também é predominante nessa narrativa de Caio Riter. As gírias, como demonstra o seguinte exemplo, “E aí, cara, na boa?” (p. 17), aproximam o texto de seus leitores, reforçando a forma de se expressar dos jovens, além de explicitar o modo como compreendem e superam os conflitos de suas vidas.

16. Temática central

Martha (2010b: 134) explica que os protagonistas das narrativas juvenis contemporâneas “pertencem a núcleos familiares que indicam rupturas e novas formulações”. No caso de *Viagem ao redor de Felipe*, a temática central da obra trata, essencialmente, dos conflitos familiares.

A família de Felipe era formada por ele, seu pai, sua mãe e Batman, o cachorro, até que um quinto membro é integrado a ela: outro filho de Gonçalo, concebido em uma relação extraconjugal: “Irmão. Irmão? Que palavras eram aquelas que o pai vomitava e que ele lia nas lágrimas silenciosas que riscavam o rosto de sua mãe como verdadeiras? Irmão?” (p. 19).

A chegada de Pedro, em razão do falecimento de sua mãe, desestabiliza as relações familiares, já que Felipe não aceita a presença do meio-irmão, acreditando que o garoto passará a ocupar o lugar que era exclusivo dele. Sobre isso, o protagonista reflete acerca dos conselhos do amigo: “[...] Tales já o alertou, a importância de estar presente. *Se não o outro assume teu posto de filho, cara.* Mas será possível alguém assumir qualquer lugar sem o aceite daqueles que podem ceder tal espaço?” (p. 44).

Diante disso, a narrativa retrata a visão do filho, que se sente traído pelos pais, por não saber da existência de Pedro. E como já mencionamos, em meio a frustrações e sofrimentos, Felipe busca respostas. Já seus pais, justificam a omissão do fato do meio-irmão de Lipe, por ser difícil de explicar algo complexo a uma criança. Em resposta,

Felipe comenta: “– Quer dizer que eu deixei de ser criança, então? Vocês, pais, são bem estranhos. Às vezes, a gente é pequeno demais pra saber de certas verdades. Às vezes, mesmo nos sentindo despreparados, vocês decidem que somos adultos” (p. 22).

Vale salientar que, mesmo que Felipe não aceitasse aquela situação, em alguns momentos da narrativa, pensa em Pedro: “[...] *Imagina, te põe no lugar do garoto. A mãe morre e ninguém quer ficar com ele*” [...] (p. 48). Ou ainda quando descobre, por meio de Pedro, que sua avó não quisera ficar com ele, pois dizia que o lugar dos filhos é com os pais: “[...] naquele momento, começa a entender melhor a atitude do pai. A avó de Pedro colocou Gonçalo numa sinuca: era pai; Pedro, seu filho. Assim” (p. 35).

A posição de Pedro na trama é de muita cautela, pois, mesmo em silêncio, ele sabe o transtorno ocasionado por sua chegada. Pedro quase não apresenta discursos na narrativa, mas no desfecho dela, decide que quer ir viver com sua avó.

Dessa forma, *Viagem ao redor de Felipe* proporciona ao leitor questionamentos acerca de uma das atuais configurações familiares, estimulando a revisão dos papéis de cada membro de uma família.

17. Temas complementares

Os temas complementares dessa narrativa são a amizade e as primeiras paixões. O companheirismo nessa obra pode ser observado, sobretudo, pela parceria entre Felipe e Tales, já que enquanto o primeiro revela ao amigo suas angústias e conflitos com sua família, o segundo conta ao amigo sobre sua paixão por Alice.

Martha (2010b: 135) já observou a valorização da amizade e da convivência entre os pares, em outras narrativas juvenis contemporâneas, da mesma forma como ocorre na obra em foco.

Destacamos ainda que, embora a cumplicidade, muitas vezes os conselhos dos amigos podem não parecer os mais sensatos, como mostra a passagem a seguir: “[...] *Cara, você tem que encher o saco dele, mas sem dar na vista, sabe como é? Teus pais não podem perceber. Se o garoto se queixa, aí fica ruim para você*” (p. 30).

No que se refere à paixão, verificamos que Tales gosta de uma garota chamada Alice, mas esse sentimento permanece apenas entre ele e o amigo Felipe, sendo assim, a garota não sabe das intenções de Tales, logo, não existe correspondência. Além disso, Alice interessa-se por outro menino, Caio, que não gosta dela.

Em uma conversa com Alice, Felipe – mesmo gostando dela, em silêncio – ajuda o amigo:

[...] Tem um monte de caras que acham você linda.

Ela sorri. Pergunta:

- Quem , por exemplo?

O desejo de dizer Eu é grande. Porém, Felipe opta pelo que julga mais certo. Às vezes, mesmo sofrendo, há palavras que não devem ser ditas antes do tempo.

- O Tales (p. 56).

Assim, observamos que os protagonistas dessa narrativa estão em busca de novas experiências, e, conseqüentemente, de novos aprendizados.

18. Família

Como o tema central da narrativa trata das relações familiares, o campo de análise de número dezesseis já abordou a questão da família.

19. Escola

A escola nessa narrativa de Caio Riter não é palco de conflitos, mas sim, de uma busca por novas experiências ou momentos em que os amigos estão juntos e podem conversar sobre suas questões mais íntimas: “ – Cara, sabe quem entrou na nossa turma? – Tales pergunta, mas não concede tempo para que o amigo responda. É ele próprio resposta. – A Alice, cara. A Alice! Pode? É bom demais pra ser verdade. A Alice” (p.17).

A narrativa apresenta apenas um exemplo de como ocorre o relacionamento entre alunos e professores, aliás, com bastante distanciamento, entre ambas as partes:

Falam baixo. A professora de Língua Portuguesa não admite qualquer conversa no momento da explicação e, se, por acaso, alguém ousa desobedecê-la, para a aula e passa a fazer um discurso interminável em que fala sobre as novas gerações que não privilegiam o conhecimento, que são irresponsáveis, que não aproveitam os momentos de aprendizagem, tão importantes para a vida. Sempre o mesmo discurso, as mesmas palavras, parecendo um CD arranhado. Por que será que os adultos, sobretudo pais e professores, são tão enfadonhos?, pensa Felipe (p. 47).

Diante do exposto, notamos que a relação entre professores e alunos não ocorre de forma harmoniosa e compreensível – situação esta que pode ser similar à do leitor –, sendo assim, concluímos que nessa narrativa a escola focaliza mais o encontro entre os adolescentes, sobretudo no pátio, do que as aulas.

20. *Ler, escrever, literatura*

Em estudo sobre narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, Luft (2010a: 174) menciona que a intertextualidade aparece com frequência nos títulos analisados por ela, assim como observamos em *Viagem ao redor de Felipe*, e concordamos com a pesquisadora quando complementa que “aludem a referências artísticas próprias da tradição culta, sobretudo a literária, apelando aos conhecimentos prévios e à competência intertextual dos leitores”.

Na narrativa em foco, o protagonista gosta de ler histórias em quadrinhos, mas seu livro de cabeceira é *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne. O garoto não apenas lê, mas é também personagem da equipe do Dr. Lidenbrock, que se aventuram no interior do vulcão, com o intuito de chegarem ao centro da Terra:

O Dr. Lidenbrock mergulha nas entranhas da Terra. Um aperto no meu peito segura meus pés na entrada da cratera deste vulcão extinto. Sei que quero segui-lo. Sei que, juto com o doutor e sua equipe, terei a possibilidade de entrar em contato com coisas inimagináveis. Assim, quando ele grita meu nome, desço:
– Venha, Felipe. Com cuidado. A descida é íngreme.
O doutor pede que eu me segure na corda, estamos ligados uns aos outros: o Dr. Lidenbrock, Axel, Hans e eu.
Sigo. Pé ante pé. Aos poucos, a claridade do dia vai cedendo espaço à escuridão rochosa, levemente iluminada pelas lanternas (p. 28)

Assim, entre perguntas e silêncios, Felipe faz uma viagem no mundo de Júlio Verne, com o intuito de entender a fase pela qual está passando e encontrar as respostas de que tanto necessita.

21. Ilustrações

O projeto gráfico de *Viagem ao redor de Felipe* é simples e foi elaborado por Tatiana Sperhacke. A capa e a contracapa levam a cor marrom e contam com desenhos relacionados ao tema viagem, remetendo ao título da obra. O livro não conta com

grandes ilustrações internas, mas com pequenos desenhos, em preto e branco, representando algum objeto ou situação narrada em cada capítulo.

22. Público destinado

A partir de informações da ficha catalográfica, a obra em questão é classificada como “Literatura juvenil”. Ademais, tanto as características analisadas nos campos da grade como as indicações, mencionadas no item abaixo, confirmam que o destinatário desse livro é o público jovem.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Viagem a redor de Felipe não foi uma obra tão premiada quanto às outras duas narrativas de Caio Riter de nosso *corpus*, mas também recebeu duas significativas indicações: foi finalista do Prêmio João de Barro⁸¹, de Belo Horizonte/MG, em 2008 e selecionado para o PNBE (Plano Nacional Biblioteca da Escola), do Governo Federal, em 2011. Dessa forma, tais indicações reafirmam a qualidade artística e o compromisso do escritor gaúcho com o público juvenil.

IV.3.1.12. *O outro passo da dança*, de Caio Riter

1. Obra

Riter, Caio (2014),⁸² *O outro passo da dança*, ilust. Joãocaré, Artes e Ofícios: Porto Alegre, 176 pp. (ISBN: 978-85-7421-168-8)

⁸¹ Prêmio concedido pela Fundação Municipal da Cultura, de Belo Horizonte e consiste em um concurso literário que “visa valorizar e fomentar a produção literária de obras inéditas”, conforme informações do site: <http://www.bhfazcultura.pbh.gov.br/content/editais-pr%C3%AAmio-cidade-de-belo-horizonte-e-concurso-jo%C3%A3o-de-barro> (Última consulta em 01 de janeiro de 2017).

⁸² A primeira edição da obra data de 2009.

2. Dados do autor(a)

Os dados que consideramos mais significativos a respeito do autor foram apresentados na análise da obra *O rapaz que não era de Liverpool*.

3. Gênero

O outro passo da dança permite duas classificações, a de Narrativa social: narrativa de crônica urbana, em razão da forte presença da cidade, revelado o seu lado violento; e a de Narrativa de formação: narrativa psicológica, pois os protagonistas da obra: Ana Lúcia, Bernardo e Celina passam por conflitos externos e internos, que os levam ao resgate de suas identidades.

4. Resumo da ficção

O outro passo da dança narra e entrelaça, por meio da amizade e da superação de obstáculos, a história de três adolescentes: Ana Lúcia, Bernardo e Celina.

Ana Lúcia, uma jovem bailarina, é atingida por uma bala perdida dentro de um ônibus, quando estava indo encontrar a mãe. Em razão desse incidente, a adolescente sofre uma lesão medular, que a deixa paraplégica: “– Eu tou presa nessa cadeira, vó” (p. 47).

Bernardo também é bailarino, mas não tem a aprovação de Lázaro, seu pai, para a realização dessa atividade, por isso, o conflito entre sua mãe, Sônia, que apoia o garoto, e o pai aumentam diariamente: “Sai pela cozinha. Não quer cruzar com a mãe e ter de obrigá-la a fingir. E no palco, os acordes são vento a indicar possibilidade de voo. Veste a malha e aproveita o momento de solidão” (p. 11).

Já Celina, é uma garota que adora correr, mas vive em conflito com a mãe, que não a aceita como ela é, tendo em vista que a menina não se enquadra nos padrões estéticos valorizados pela mãe. Sendo assim, Celina tem baixa autoestima e, como vive com o pai, sente falta de ter uma mãe que esteja sempre ao lado dela, como seus amigos: “[...] E a última conversa com a mãe a enche, mais uma vez, de uma dor tão sofrida, tão doída. [...] A mãe parece que sabe como fazê-la sentir-se pequena, mal. Sempre” (p. 10).

Dessa forma, cada um deles passa por momentos difíceis, que só serão superados por conta da amizade entre eles. O fato mais urgente, por envolver uma mudança muito drástica e repentina, foi auxiliar Ana Lúcia a aceitar o fato de que não caminhará mais, mas que deveria retornar à escola e ainda, voltar a dançar.

Bernardo, por sua vez, com o apoio dos amigos, descobre e decide levar seu sonho adiante, pois é o ato de dançar que o permite ser livre. Celina, por sua vez, começa a se envolver com atividades do Grêmio Estudantil, além dos treinos de corrida, e descobre que cada um pode ser feliz como é.

Assim, o fio que conduz o trio A-Bê-Cê, Ana Lúcia, Bernardo e Celia, é a amizade entre eles, ingrediente fundamental para que consigam ultrapassar os obstáculos e os conflitos de cada um.

5. Organização da narrativa

A organização da narrativa também é original e conta com três grandes capítulos, cujos títulos estão em língua francesa: 1) “*À terre*”; 2) “*En avant*” e 3) “*En l’air*” e em cada um deles apresenta um total de quarenta e cinco subdivisões, ora curtas, ora longas.

A obra conta ainda com um interessante paratexto, intitulado “Nos passos da informação”, e de cunho informativo e, ao mesmo tempo, relacionado à vida das personagens da obra. As informações foram divididas em quatro partes, sendo que as três primeiras tratam das temáticas abordadas na obra: “Primeiro passo: violência urbana”; “Um pouco sobre dança e música”; “Outro passo: estética e beleza”; e a última, por fim, intitulada “Um passo além: palavra e imagem”, em que há indicações de cinco filmes que mostram situações semelhantes às narradas no livro, instigando, assim, o leitor a ampliar seu repertório.

6. Final da narrativa

A nosso ver, o final da narrativa demonstra a superação das dificuldades e das frustrações vivenciadas pelos adolescentes, características presentes nas narrativas de formação, já que os protagonistas “aprendem ao conhecer a si mesmos e aos outros,

penetrando, nestes casos, com muita dor e dificuldade, nos segredos da existência” (Martha, 2010b: 128).

Ainda sobre o encerramento da obra, o que pode chamar a atenção do leitor é o fato de a última subdivisão do terceiro capítulo ser intitulada de “Início”, sugerindo a ideia de ciclos, como se o fim de uma etapa representasse o início de outra: “Celina sente que é novo início na vida de cada um deles. [...] *eu descobri que na vida tudo é sempre início. Sempre*” (p. 160).

7. Personagens principais

Os protagonistas dessa narrativa de Caio Riter são Ana Lúcia, Bernardo, Celina, o trio de amigos A-Bê-Cê. Todas as três personagens passam por situações difíceis, seja por problemas externos, seja por problemas internos.

Como já pudemos observar no resumo da narrativa, Ana Lúcia é uma bailarina que é atingida por uma bala perdida, em decorrência de uma troca de tiros entre policiais e assaltantes. Como a adolescente foi atingida na coluna, ficou impossibilitada de andar e de realizar suas atividades como as fazia anteriormente. Com a ajuda da família, dos amigos, e com muita coragem, a garota consegue superar suas dificuldades, voltando a estudar e a dançar, tal qual ilustra o trecho abaixo:

Ana Lúcia, antes de entrar no palco, não impede que a lembrança daquela tarde de fogo nas costas a invada. Tudo é dor, sabe. E nada haverá, jamais, que a faça esquecer aquele dia. Nada.
Todavia.
O palco a convida. Sorri e empurra a cadeira para dentro do tablado. [...] (p. 158)

Bernardo, por sua vez, também era bailarino – cuja grande inspiração é o russo Mikhail Baryshnikov (1948) – e em seu caso, enfrentava problemas com o pai, que não aceitava o gosto do filho, além de alunos do colégio que o perseguiam pelo mesmo motivo de seu pai. Em muitos momentos da narrativa, Bernardo pensa em desistir de seu sonho, assim poderia ser aceito pelas pessoas, porém, não seria livre. Assim como Ana Lúcia, o adolescente também consegue enfrentar os desafios de sua vida, em especial, recebendo o carinho do pai, que o assistiu em uma importante apresentação:

Abraço forte, sempre o mais desejado. Abraço de pai.

E as palavras.
Parabéns, filho. Estou muito orgulhoso de você.
Bernardo se deixa aprofundar naquele carinho (p. 160).

E, por fim, Celina, garota que sente muita falta da mãe, pois, depois da separação de seus pais, a adolescente vive apenas com o pai. Denise, a mãe de Celina, está sempre ocupada com a própria estética e com os novos namorados, portanto, não tem muito tempo para a filha.

O que Celina mais sente falta é de ter uma mãe amiga e carinhosa, pois Denise sempre a critica, dizendo que precisa “passar um rímel”, “usar roupas de meninas”, “arrumar o cabelo”. No entanto, assim como Ana Lúcia e Bernardo, Celina também supera seus sentimentos com a mãe e sua baixa autoestima, envolvendo-se com atividades do Grêmio Estudantil. Após uma importante conversa com a mãe, a jovem ultrapassa, finalmente, um período de atribulações:

[...]
E, ao chegar em casa, traz na mente aqueles momentos bons. Palavras de carinho, sorrisos e confidências. [...] Na cômoda, o espelho convida para um olhar.
Celina se vê lá dentro.
Sorri para a imagem.
Sabe que aquele rosto não é mais o de uma desconhecida.
Mas ela mesma. [...]
Olha-se.
Sente-se bonita (p. 158).

8. Personagens secundárias

A narrativa apresenta um extenso quadro de personagens secundárias, que serão abordadas por nós a partir de blocos: 1) a mãe, a avó e o cachorro de Ana Lúcia, Beatriz, Luzia e Nijinski⁸³, respectivamente; 2) os pais de Bernardo, Sônia e Lázaro; 3) os pais de Celina, Denise e Pietro; 4) Murilo, melhor amigo de Bernardo; 5) Careca, Moicano e Ted, garotos que perseguiam Bernardo e, por último, colegas e conhecidos dos protagonistas: 6) Danilo, Elisa Ventura, Filósofo, Maria Eduarda, Marília, Nando, Rômulo.

No primeiro bloco, temos a família de Ana Lúcia, as três companheiras de sua vida. Beatriz, sua mãe, é viúva e tranquila, mas em muitos momentos a figura dela

⁸³ O nome faz menção ao aclamado bailarino polaco Vatslav Fomitch Nijinsk (1889- 1950).

aparece centrada no incidente ocorrido com a filha: “Beatriz é apenas uma mãe em desespero, uma mãe mergulhada na raiva que toda mãe é capaz de sentir ao ver um pedaço de si assim, frágil, sobre um leito de hospital. Uma bala alojada na coluna” (p. 20). Luzia, a avó alegre e contadora de histórias, também foi peça fundamental para ajudar a neta na superação de seus problemas, assim como o animal de estimação da adolescente, que estava sempre ao lado dela, “seu melhor amigo nesses tempos em que o quarto fora seu maior refúgio” (p. 114).

No segundo, observamos a família de Bernardo, cujo principal conflito está no fato de o pai, Lázaro, não aceitar que o adolescente seja bailarino, porém, Sônia, a mãe, apoia o filho. As entrelinhas da narrativa mostram que Lázaro acredita que seu filho não possa dançar, já que, historicamente, essa atividade foi sempre vista como feminina: “Levanta o dorso, os olhos fitam as cadeiras vazias. A imagem do pai, aos poucos, se esfumaça. No fundo, sabe quais são os medos dele. Sabe. Mas não entende” (p. 11).

No terceiro bloco, temos Denise e Pietro, que são separados e Celina vive com o pai. Pietro é amigo, muito presente na vida da filha e sonha em voltar com a ex-mulher. Já Denise, em grande parte da narrativa, namorava garotos mais novos, e não dava muita atenção para Celina. No entanto, observamos que o desfecho da obra surpreende o leitor, mostrando que Pietro está namorando e Denise parece ter encontrado alguém especial: “– É filha. Comecei um namoro novo. Ele é uma pessoa incrível. Acho que agora é pra casar” (p. 157).

No que diz respeito ao quarto, notamos o melhor amigo de Bernardo, Murilo, que pelos mesmos motivos do pai de Bernardo, afasta-se dele, pois alguns garotos da escola, dentre eles seu irmão, Ted, intimidam o protagonista por preconceito. Contudo, Murilo sabe que agiu errado com o amigo e ocorre uma reconciliação: “[...] Ter o amigo por perto é certeza de que, no fim, tudo se ajeita. [...]” (p. 115).

No que confere ao quinto bloco, o grupo formado por Careca, Moicano e Ted são vistos na escola como os que são temidos pelos demais estudantes, fazem piadas e perseguem alunos, como é o caso de Bernardo. Em geral, os três primeiros garotos cercam Bernardo e o agridem verbalmente, algumas vezes com ironias e em outras, de forma explícita: “– O Bailarino nem sabe o que é uma bola de futebol. Né, Bailarino?” ou no trecho: “É sua chance de aprender algum esporte de homem, cara” (p. 100).

Para encerrar o quadro de personagens, temos Danilo, um aluno novo, que perde o pai e adora dançar como Bernardo; Elisa Ventura, que antes era componente do grupo do Moicano, mas ela e Bernardo começam a namorar; Filósofo, amigo de Ana Lúcia, dá muitos conselhos a ela e, para a surpresa e o medo da garota, também começam a namorar; Maria Eduarda, é colega da turma e namorou durante um tempo o Murilo.

Já Marília é bailarina e namora o Nando, um garoto muito bonito, do terceiro ano; tanto Rômulo quanto Nando eram rapazes admirados por Celina, mas que a viam apenas como uma colega. No caso de Rômulo, professor de natação de Celina, foi uma situação traumática para a garota saber que a mãe namorou um rapaz de quem ela gostava.

Assim, mesmo no rol das personagens secundárias, muitas delas são significativas para o conflito dramático, outras, com uma intensidade menor, mas todas elas, de forma direta ou indireta, de forma positiva ou negativa, estão interligadas aos aprendizados das protagonistas.

9. Tempo histórico

Constatamos que *O outro passo da dança* desenrola-se na atualidade, em razão de elementos que confirmam um período contemporâneo, dentre os quais podemos mencionar a rede social *Orkut*: “No Orkut, Bernardo deixou um *scrap*” (p. 79), que não existe mais hoje, mas teve um grande significado para a configuração das atuais redes de relacionamento virtual, como o *Facebook* e o *LinkedIn*. Além de seriados como *Lost*, uma conhecida e premiada série televisiva norte-americana, que compreendeu o período de 2004 a 2010.

10. Duração da ação

Não é possível indicar a duração exata da narrativa, tendo em vista que o destaque da obra está nos conflitos dos protagonistas que se entrelaçam. No entanto, no trecho a seguir: “Tudo é silêncio no teatro vazio naquela tarde quente de setembro”, permite que o leitor situe-se quanto ao tempo e, em outro momento, Bernardo convida ao pai para a apresentação de fim de ano da escola, em que ele dançaria. Considerando tais dados, a narrativa pode ter a duração de alguns meses.

Além disso, acreditamos que a narrativa não apresenta uma ordenação cronológica, tendo em vista a quantidade de subdivisões que seus três capítulos apresentam (um total de cento e trinta e cinco), e também pela densidade da narrativa, já que são abordadas três histórias que se entrelaçam.

Assim, parece-nos que o narrador tece a trama por meio de um movimento ziguezagueante, alternando-se, nas subdivisões dos capítulos, nas histórias de Ana Lúcia: “Ana Lúcia poderia não estar ali naquele exato momento” (p. 09), Bernardo: “O corpo de Bernardo prepara-se para o voo. Um rodopio, na ponta dos pés [...]” (p. 09) e Celina: “Celina olha-se no espelho. A espinha na ponta do nariz teima em confirmar o que a mãe sempre lhe diz” (p. 09).

11. Espaço macro

Tal como verificamos nas demais narrativas de nosso *corpus* – umas com maior representatividade que em outras –, o espaço urbano também é retratado nessa obra de Caio Riter, porém, não é possível constatar em qual cidade as personagens vivem.

Além disso, é válido comentar que *O outro passo da dança* aborda a violência no espaço urbano, como o próprio autor explica no paratexto da obra: “[...] andar pelas ruas de uma cidade grande atualmente tem lá seus desafios, tem lá suas surpresas e nem sempre elas são agradáveis.// Assim foi com a Ana” (p. 164).

Para finalizar, podemos pressupor ainda que, em razão de uma abordagem mais densa dos conflitos internos das três protagonistas, o espaço micro recebe maior destaque, já que esse último pode simbolizar tanto um subterfúgio como a própria origem do amadurecimento de cada um deles.

12. Espaço micro

Nesse campo, elencamos três espaços relevantes para os protagonistas. O primeiro é o quarto de Ana Lúcia – tal como já verificamos em outras narrativas analisadas –, tendo em vista que a vida da adolescente mudou de forma drástica após o incidente que a deixou parálitica. Desse modo, após o episódio da bala perdida e a saída da garota do hospital, o quarto foi seu refúgio até “que a insistência dos amigos a fez retornar às aulas.// Até que o Bernardo lhe propôs a dança” [...] (p. 114).

No caso de Bernardo, o espaço mais libertador para o bailarino era o palco do teatro, pois movimentava seu corpo e fazia o que mais amava, dançar: “Assim, sozinho com a música, pode ser livre para a dança” (p. 11).

Por último, o terceiro espaço a ser mencionado é a escola, lugar comum entre os protagonistas, mas para Celina era mais significativo por conta de sua participação no Grêmio Estudantil e ao logo da narrativa, a garota de baixa autoestima mostra uma liderança positiva na escola: “[...] Celina pede silêncio e diz que esse foi o primeiro recreio cultural. Fala que o Grêmio Estudantil resolveu organizar uma vez por semana um intervalo diferente” [...] (p. 126-7).

13. Voz

O outro passo da dança é narrado em terceira pessoa, mas também apresenta os discursos das próprias personagens, além do indireto e indireto livre, dando mais dinamicidade às ações. Esses recursos também permitem que o leitor conheça o universo íntimo dos protagonistas, por meio de suas próprias atitudes e comportamentos, como ilustra o excerto abaixo, que contempla diferentes vozes:

[...]

Quer a mãe, bem ali, bem pertinho.

[...]

– Onde tá a minha mãe? Eu quero ela.

Vê que o homem de quepe abre sua bolsa, vê que ele pega o celular. *Tá aqui, tá escrito: mãe. Deve ser a mãe dela. Vê que ele liga, e meio sem jeito, vai dizendo que Olha, minha senhora, aqui é o policial Raul, bom, é o seguinte, aconteceu algo com a sua filha. É, é meio grave.* [...] (p. 12-3)

14. Foco narrativo

A focalização na narrativa ocorre por meio de uma onisciência intrusa, isto é, o narrador sabe tudo acerca da história e das personagens: “Sente dor, quando a imobilizam e colocam-na sobre a maca. E se antes tudo era apenas estranheza, agora uma sensação [...] de medo, de pavor, toma conta de Ana Lúcia” (p. 15) ou em outro trecho transcrito: “Pietro faz carinho no cabelo da filha. Sabe que ela mente, mas entende que não queria preocupá-lo com as besteiras que a Denise faz [...]” (p. 14).

Dessa forma, esse modo de focalização proporciona ao leitor diversos detalhes sobre as personagens e sobre os fatos narrados.

15. Linguagem

O estilo do autor, tal como observamos na primeira narrativa analisada de Bergallo, exprime delicadeza ao tratar de temas tão complexos, como o incidente que deixa uma adolescente paraplégica.

Ademais, a linguagem também é carregada de poeticidade e metáforas a partir de passos de danças em outras situações: “Entre aturdida e maravilhada, Ana Lúcia observa aquele estranho balé. Imagina a música de fundo. Quem sabe não estaria ali sua proposta de coreografia para o final do curso?” (p. 16)

Outro elemento que deve ser citado é a presença da língua francesa, seja nos capítulos da obra, seja em alguns vocábulos durante os ensaios de Bernardo, tais como: “arrière”, “assemblée”, “passé”, “coupé”, que nos remetem diretamente aos passos do balé e ao significado dessa dança na vida de dos protagonistas, Ana Lúcia e Bernardo.

Por último, como uma característica recorrente das narrativas juvenis contemporâneas, observamos novamente a linguagem coloquial, em particular, na transcrição dos diálogos dos jovens: “– O que esse cara tem, meu?” ou em “– Você tá louco, Murilo?” (p. 17).

16. Temática central

Dentre as temáticas centrais abordadas na obra, constatamos a violência urbana, cuja consequência é a paralisia dos membros inferiores de Ana Lúcia, o preconceito e a estética.

Em *O outro passo da dança*, deparamo-nos com uma adolescente, que ao esperar a mãe no trabalho, foi vítima de uma bala perdida. A narrativa mostra uma das faces violentas dos grandes centros urbanos. No paratexto do livro, Caio Riter aborda esse tema e comenta que:

Hoje, os jovens convivem diariamente com a violência urbana. O alto grau de consumismo, as gritantes diferenças sociais, a desestruturação familiar, tudo isso contribui para que a vida humana tenha pouco valor. Jovens morrem para não

entregar um tênis; morrem por dirigirem embriagados ou participarem de rachas; morrem vítimas do preconceito; morrem por causa de balas perdidas (p. 164).

Além disso, o texto demonstra outros dados alarmantes, como, por exemplo, uma “comparação entre o número de crianças e jovens vítimas de armas de fogo no Rio de Janeiro e no confronto entre Israel e Palestina” (p. 165). Enquanto no primeiro caso os números chegam aos quatro mil, o segundo não chega a quinhentos.

Assim, a protagonista Ana Lúcia é uma vítima da ficção, que representa milhares de inocentes no Brasil, que tiveram suas vidas (ou as de suas famílias) interrompidas por conta dessa e de outras formas de violência.

A história de Ana Lúcia mostra uma brusca transformação, pois a garota não poderia mais andar e, conseqüentemente, realizar as demais atividades que fazia naturalmente. Sendo assim, verificamos na obra tanto o sofrimento da garota: “prisioneira da cadeira” (p. 32) quanto a coragem e o auxílio da família e dos amigos, para que ela voltasse a viver: “[...] – É, Bê. Isso mesmo: eu aceito dançar com você. Se você ainda quiser, é claro [...]” (p. 130).

Outro tema a ser destacado nessa obra é o preconceito que Bernardo sofre por dançar balé. Esse fato pode ser visto na narrativa a partir de três dimensões: pelo pai de Bernardo; por um grupo de alunos da escola e pelo melhor amigo de Bernardo, Murilo. No primeiro caso, como já comentamos, Lázaro não aceita e recrimina o filho por praticar uma dança vista, socialmente, como feminina. O grupo da escola, formado por Careca, Moicano e Ted, persegue Bernardo, praticando *bullying* com o adolescente. De forma corriqueira, intimidam o garoto, fazendo piadas por ele ser bailarino. E Murilo, que revela a Bernardo que se afastará um pouco dele, pois o grupo do Moicano espalhou o boato de que os dois “andam muito juntos”.

Importa mencionar que o preconceito e as insinuações de que Bernardo, por gosta de balé, seja homossexual, estão mais presentes nas entrelinhas dos discursos do que em vocábulos explícitos, como revela o trecho abaixo:

[...]

Bernardo aguarda. Acredita que sabe o que o amigo dirá: aquela história de ele dançar balé, de não ter namorada. A turma do Moicano rindo e dizendo besteiras quando ele passa com a Celina. Ou com quem quer que seja. Entende. Tenta entender. Afinal, se para o próprio pai é complicado, imagina para aqueles colegas para quem a vida se resume a cair na balada e a debochar dos outros, apenas eles se julgando os maiores, os machos.

– Fala.

– Sabe o que o Moicano e o pessoal dele andam dizendo? Foi o Ted que me contou. – Bernardo fica em silêncio. Qual será a asneira agora? Murilo gira a caneta entre os dedos. Sorri meio sem graça. – Tão dizendo que você. Que eu. Bah, cara – ri de novo. – Que a gente. Eu e você, entende? [...] (p. 35).

Bernardo, em muitos momentos de frustração e angústia, quis desistir de seu sonho de ser bailarino para não ter que conviver com as recriminações do pai e dos colegas da escola. Porém, a mesma atitude de coragem vista na personagem Ana Lúcia, é também vista no garoto, que enfrenta, de forma pacífica, mas contundente, a turma de Moicano: “– Você não vai me avisar nada, cara. E sabe por quê? Porque tou cheio desses avisos, desses risinhos, dessas ameaças. Entendeu?” (p. 147). Já o pai de Bernardo e Murilo, seu melhor amigo, aceitam a escolha do adolescente, auxiliando-o também na superação dessas dificuldades.

A última questão a ser abordada nesse campo de análise é a estética, tema discutido também na obra *Alice no espelho*, de Laura Bergallo. No livro de Riter, a mãe de Celina valorizava aspectos estéticos que para a filha não eram importantes e que ela não se enquadrava.

No paratexto da obra, o escritor gaúcho, assim como também o fez Bergallo em sua obra, alerta aos jovens sobre os perigos da obsessão pelo culto ao corpo:

Academias lotadas, dietas, cremes e tratamentos de beleza, cirurgia plástica, silicone e botox. Tudo vale na busca do corpo perfeito. Essa é a batalha de homens e mulheres do século XXI. Algo que, muitas vezes, beira à obsessão. Quantos jovens e adolescentes se deixam levar por essa onda? Quantos acabam sofrendo por isso? (p. 171-2)

No caso de Celina, os ideais de beleza da mãe fizeram com que garota sofresse de baixa autoestima, não gostando da imagem que via no espelho e deixando-a triste com isso: “[...] A espinha na ponta do nariz teima em confirmar o que a mãe sempre lhe diz. Teima. Os seis miúdos, a pele muito branca, cheia de pequenas veias azuis que dão conta do tanto de sangue, e de raiva, que vai por dentro de si. Põe uma camiseta” (p. 09).

Assim, a mudança de comportamento da mãe e o envolvimento de Celina com atividades que ela gosta, fizeram com que a garota superasse os sentimentos angustiantes que a acompanhavam.

Finalmente, da mesma forma como já comentamos, Caio Riter consegue tratar de temas controversos, de uma forma sutil, propiciando ao jovem leitor reflexões acerca de situações verossímeis.

17. Temas complementares

Mesmo já tendo sido comentado, ressaltamos como temas complementares a superação e o amadurecimento presentes na vida dos três protagonistas. Nesse contexto, a narrativa também é muito verossímil e não fantasia as dificuldades, o trabalho e o esforço que cada personagem realizou para que superassem seus problemas.

Dessa forma, sabemos que um dos elementos essenciais para que Ana Lúcia, Bernardo e Celina ultrapassassem as barreiras que surgiram em suas vidas, foi a amizade sincera e verdadeira mantida pelos três durante toda a trama. Possivelmente, o momento mais significativo seja o reencontro deles após o ocorrido com Ana Lúcia:

[...] Abraço apertado, todo cheio de saudade. Um beijo. Dois. [...]
E, então, ouve o que Ana Lúcia vai contando. O susto, o medo, o sofrimento ao saber da verdade. O desejo de responder os e-mails, os torpedos que eles mandavam. Mas havia também a raiva que foi sentindo sem poder partilhar com ninguém. Não queria ver a mãe e a avó sofrerem mais ainda.
E a vergonha.
– Vergonha de nós? – pergunta Celina.
– De mim. Por estar presa nessa cadeira. Pra sempre.
– Não precisa ter vergonha, A. Que isso? A gente tá aqui. [...] (p. 56)

Para encerrar, cabe destacar que a presença dos amigos tem sido uma característica habitual nas narrativas juvenis contemporâneas, como pudemos observar em outras já analisadas, e da relevância desses laços afetivos para os jovens (e para os adultos também), pois podem enfrentar juntos, assim como o leitor e seus amigos, os aprendizados da vida.

18. Família

Como outro efeito de verossimilhança, notamos que a narrativa de Riter “mostrale ao lector un reflejo real de los cambios producidos en la sociedad respecto a la familia” (Ferreira Boo, 2013: 141).

Nesse sentido, *O outro passo da dança* retrata diferentes configurações familiares, centradas na vida dos protagonistas. De forma sintética, as famílias são pequenas, contando com poucos membros, a saber: família de Ana Lúcia é formada por ela, pela mãe, viúva, e pela avó. Os pais de Bernardo, Sônia e Lázaro, vivem juntos e os pais de Celina são separados e constroem novas relações, isto é, Denise, de início, teve vários namorados, mas no desfecho encontrou um companheiro especial, e Pietro, que antes queria reatar o relacionamento com a ex-mulher, também encontra uma namorada.

Em suma, os novos formatos familiares apresentados nessa e em outras narrativas são frutos das novas relações, que foram sendo tecidas ao longo dos tempos.

19. Escola

A escola, como já constatamos, por um lado, é palco de confrontos entre grupos, tal como ocorre com a turma do Moicano, que não aceita diferentes formas de pensamento, em especial, o fato de Bernardo gostar de dançar. Por outro, observamos a união da turma do próprio Bernardo, Celina, Ana Lúcia, dentre outros colegas, auxiliando essa última em seu retorno à escola.

Alguns membros da instituição também demonstram um bom acolhimento quanto à volta de Ana Lúcia às aulas. Novamente, percebemos que professora e aluna compreendem-se por meio das entrelinhas de seus discursos:

– Alguma dúvida, Ana Lúcia?

A pergunta da professora a traz de volta. Olha no rosto bonito da mulher, percebe que suas palavras não são gratuitas, ela pensa em auxiliar mesmo, está preocupada.

– Várias.

A professora sorri. Diz que começará a explicação do início. Fala que às vezes aquilo que parece difícil, se bem entendido, torna-se fácil. Basta saber os caminhos a tornar. Basta conhecer alguns atalhos.

Ana sorri. Ela e a professora se entendem. Sabem que a vida, por vezes, torna-se uma equação cujo resultado é complicado atingir.

– Complicado, mas não impossível – fala a professora Mercedes (p. 84).

Por último, cabe mencionar um elemento peculiar nessa narrativa, dentro do no ambiente escolar, isto é, a presença do Grêmio Escolar, em que grupos de alunos unem-se e são eleitos por meio de votação para a realização de melhorias para os próprios estudantes. Além disso, esse fato instiga uma liderança positiva entre os alunos, em

especial para Celina, pois, com o incentivo do Grêmio, os alunos começaram a mostrar, no intervalo das aulas, atividades culturais com as quais estavam envolvidos.

20. *Ler, escrever, literatura*

Nesse campo, devemos mencionar a personagem Filósofo, que sempre aconselha os amigos, em particular, Ana Lúcia, por meio de citações de renomados escritores ou pensadores, tais como Platão (428/427-348/347), Shakespeare (1564-1616) e Montaigne (1533-1592). Citamos como exemplo, “O mito da caverna”, que se encontra na obra *A República* (século IV a. C.), de Platão, pois Filósofo retoma-a para aconselhar a amiga Ana Lúcia:

Ana Lúcia pensa nas palavras do Filósofo, quando ele beijou-lhe o rosto na hora da despedida. Falou baixo, bem perto do ouvido dela. Pensa no Platão: *a gente não pode viver sempre dentro da caverna, apenas vendo as sombras da rua. Mas e coragem para abandonar a caverna? Ana ainda não sabe de onde tirar* (p. 59).

O amigo, aplicando os conceitos da alegoria de Platão para a vida de Ana Lúcia, indica-lhe que, assim como os prisioneiros da caverna conheciam apenas uma realidade, a de dentro desse local, da mesma forma, Ana Lúcia, acreditava que por estar “presa” na cadeira de rodas, não deveria mais sair de casa. Desse modo, o amigo a encoraja a sair e ver/viver uma nova realidade com os próprios olhos.

Vale mencionar ainda que a avó de Ana Lúcia contava histórias para a neta, especialmente de mistérios e de terror. Mesmo a narrativa não afirmando isso, sabemos que a avó é uma mediadora de leitura de histórias orais, tendo em vista que não a vemos lendo livros, como mostra o trecho a seguir:

Ela era linda, muito linda. Cabelos loiros, encaracolados, e uns olhos cor-de-mel. Vivia sozinha com o pai na pequena vila. E quando, à tarde, saía pelo campo a colher flores para enfeitar a mesa, era comum ver os rapazes da redondeza, alguns até vindos de mais distante, alvoroçarem-se. [...] Ana Lúcia ouve as palavras da avó, são quase música para seus ouvidos. Música de um tempo distante que agora, na efabulação daquela senhora de cabelos vermelhos e vivos olhos azuis, vão tomando forma em sua mente. A jovem Corina e seu sonho de amor (p. 122).

Por fim, tanto as palavras da avó quanto às da neta faz-nos recuperar algumas ideias de Candido (1995: 174), ao afirmar que o ser humano necessita da literatura e para ele esse bem deve ser visto como um direito:

[...] Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com algum tipo de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...]

21. Ilustrações

As ilustrações e o projeto gráfico foram elaborados por Joãocaré e Juliana Dischke, respectivamente. Observamos que se trata de uma produção bastante original, especialmente pela disposição das cores – tonalidades de roxo, cinza, além do branco –, assim como as letras apresentam formatos e cores distintos ao longo de seus capítulos.

Além disso, as imagens mais expressivas que compõem a ilustração interna são imagens de uma bailarina e atriz brasileira, Fernanda de Carvalho Leite (1974, Porto Alegre), que representa uma das personagens centrais da narrativa, Ana Lúcia, também bailarina, que fica parálitica ao ser atingida por uma bala perdida.

Para encerrar, outras gravuras, tais como a de uma mão segurando uma arma de fogo, também aparecem na obra, e, a partir desses dados, constatamos que essa produção está entre os projetos mais criativos e bem elaborados do nosso *corpus*, e, certamente, atraem os olhares dos jovens que vivem em uma época imagética.

22. Público destinado

A partir de informações da ficha catalográfica da obra, *O outro passo da dança* é uma obra classificada como “Literatura infantojuvenil”. Além disso, tanto as características analisadas nos campos acima como as diversas premiações recebidas pela obra confirmam que o destinatário desse livro é o público jovem.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Assim como *O rapaz que não era de Liverpool*, e outros títulos, *O outro passo da dança* também está entre as obras juvenis mais premiadas de Caio Riter. Esse último livro é reconhecido tanto por leitores como pela crítica especializada, como comprovam as seguintes premiações: a) Finalista Prêmio AGEs – Livro do Ano – 2010; b) Bolsa de Tradução – Biblioteca Nacional – 2010; c) Selecionado para o Kit-Escolar Contagem-MG – 2010; d) Selecionado para o PNBE - Governo Federal – 2012; e) Selecionado para o Programa de Modernização de Bibliotecas – Fortaleza-CE – 2012.

IV.3.2. Análise das narrativas juvenis galegas

IV.3.2.1. *Rúa Carbón*, de Marilar Aleixandre

1. Obra

Aleixandre, Marilar (2005), *Rúa Carbón*, ilust. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, nº 86, 215 pp. (ISBN: 978-84-9782-335-7)

2. Dados do autor(a)

María Pilar Jiménez Aleixandre (Madrid, 1947)⁸⁴, conhecida como Marilar Aleixandre, é escritora de literatura infantil e juvenil, tradutora e catedrática de Didática, na área das Ciências e de Educação Ambiental, na Universidade de Santiago de Compostela.

Conforme pesquisas de Ferreira Boo (2013: 126), “fruto de sua valia literaria y estética, ha alcanzado reconocimiento tanto de la crítica como de los lectores con la obtención de diferentes premios literarios”, dentre os quais destacamos apenas alguns:

⁸⁴ A biografia e outras informações sobre a escritora estão disponíveis neste site: <http://www.marilar.org/>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

a) *Premio Merlín de Literatura Infantil*⁸⁵ e o da *Crítica de Galicia*⁸⁶ com a obra *A expedición do Pacífico* (1994); b) *Premio Rañolas*⁸⁷ com o livro *O trasno de Alqueidón* (1996); c) *Premio Lazarillo*⁸⁸ com a obra *A banda sen futuro* (1999); d) *Premio Lecturas de Literatura Juvenil* em 2001, com a obra anteriormente citada; e) *Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Juvenil*, em 2008, com a obra *A cabeza de Medusa* (2008); f) com essa última obra, recebeu o *Premio Frei Martín Sarmiento*⁸⁹, em 2010, na categoria 3º ESO - *Bachillerato*⁹⁰.

Assim, concordamos com a investigadora galega Ferreira Boo (2013: 126), quando revela que as obras juvenis de Aleixandre expressam algumas características “comunes definitorias de su poética, como son la preferencia por el protagonismo femenino adolescente, el empleo del diálogo intertextual, el tratamiento del proceso de madurez [...] y de temas de actualidad”.

⁸⁵ O *Premio Merlín* é oferecido pela Editora Xerais, desde o ano de 1986, mas algumas nomenclaturas foram alteradas. A partir de 2006, a premiação dedicada à literatura infantil ficou conhecida como *Premio Merlín de Literatura Infantil*, enquanto a premiação para a produção juvenil foi intitulada de *Premio Fundación Caixa Galicia de literatura xuvenil*. Em 2014, outra reformulação alterou o nome desse galardão, cuja denominação atual é *Jules Verne de Literatura Xuvenil*, como confirmam os dados no site da própria editora citada: <http://www.xerais.es/premios.php?premio=merlin>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁸⁶ Prêmio concedido pela *Asociación Española de Críticos Literarios* e dirigido às melhores obras escritas em duas categorias: narrativa e poesia, nas quatro línguas oficiais da Espanha, assim como podemos observar no site: <http://axendaaelg.blogaliza.org/tag/asociacion-espanola-de-criticos-literarios/>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁸⁷ Premiação existente desde 1994 com o intuito de valorizar as melhores obras em língua galega. http://www.lavozdegalicia.es/lemos/2009/07/19/0003_7855925.htm (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁸⁸ Galardão de prestígio, concedido pela *Organización Española para el libro infantil y juvenil* (OEPLI) desde 1986. No entanto, desde o ano de 1958, o *Intituto Nacional del Libro Español* era o responsável pelas convocatórias, tal e qual confirma o *website* a seguir: <http://www.oepli.org/pag/cas/lazarillo.php>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁸⁹ Trata-se de uma atividade de leitura em língua galega, em que os estudantes são incentivados a ler e a emitir seus juízos de valor sobre obras de diferentes categorias, como bem explica a seguinte página da web: <http://www.escolascaticas.es/Paginas/premiofreimartinsarmiento.aspx> (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁹⁰ De um modo geral, *Bachillerato* pode ser visto como uma correspondência à última etapa da Educação básica brasileira, qual seja, o Ensino Médio, mas há diferenças entre eles.

3. Gênero

Rúa Carbón pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa de memórias, Narrativa social: narrativa de crônica urbana e Narrativa-diário. A escolha dessas categorias é justificada a partir de algumas características relevantes dessa obra de Aleixandre, tais como: as descobertas de Paula sobre a morte de seu pai e a ligação de seus pais – vista por meio do diário de Maite, sua mãe – com o grupo ETA (*Euskadi Ta Askatasuna* – Pátria Basca e Liberdade). Desse modo, esses e outros dados reavivam as memórias familiares da protagonista, e o encontro da adolescente com as suas verdadeiras origens.

4. Resumo da ficção

Paula Uriarte é uma adolescente que vai completar dezessete anos e vive em Vigo com sua mãe, seu padrasto e sua meia-irmã, pois seu pai já havia falecido antes mesmo de ela nascer. Paula acreditava que Iñaki havia morrido em um acidente de carro, mas antes de viajar ao País Basco, Maite contou-lhe a verdadeira história da morte de seu ex-marido: “– ¿Queres dicir que meu pai era de Eta? ¿ Que era un...?” (p. 35)

A partir desse fato, a protagonista rejeita tudo as informações dadas pela mãe, isto é, que era filha de *etarras*. Assim, a garota passa por um momento de conflitos internos, e os sentimentos de angústia e revolta emergem: “– ¡Non quero saber nada máis diso! ¡Ódiote! ¡E non me fale nunca mais en éuscara!” (p. 37). No entanto, a busca pela compreensão de sua história e de sua própria família será a chave para o processo de amadurecimento de Paula.

Desse modo, já no País Basco, vários elementos são fundamentais para que Paula reconheça e compreenda sua identidade, tais como a leitura do diário de sua mãe (Soto, 2005); os relatos de um amigo de Iñaki e de sua avó Edurne, além de uma diversidade de fontes descobertas pela adolescente. Somados a esses fatos, a garota também conhece Martín, um jovem que, além de amigo, é um amor dessa época de descobrimentos e também integrante da *kale borroka* – uma espécie de luta de rua, com objetivos contestatórios, que foi surgindo no País Basco quando o grupo ETA começou

a se desintegrar – fazendo com que Paula rememore a vida de seus pais quando eram integrantes do grupo terrorista.

Assim, “el recurso al motivo del viaje de Paula, un viaje físico de Vigo a Donosti para pasar las vacaciones de agosto de 2001 con sus abuelas, materializa el viaje simbólico en busca de la identidad paterna y a su interior [...]” (Ferreira Boo, 2013: 128).

5. Organização da narrativa

A narrativa é dividida em três partes: 1) “A conta atrás”; 2) “Procurando sombras” e 3) “A Rúa Carbon” e cada uma delas conta com seis ou sete capítulos (todos levam títulos), apresentando, portanto, uma subdivisão bem equilibrada quanto à narração dos fatos em cada segmento.

No que diz respeito à organização interna, observamos que, em se tratando de uma narrativa que recorre ao passado, para que Paula compreenda quem foi seu pai, não há uma ordem cronológica dos fatos, sendo assim, a utilização de *flashbacks* é constante e necessária para que as memórias da família da jovem sejam recuperadas.

Vale salientar ainda que o livro conta uma diversidade de textos em meio à narração em primeira pessoa, realizada por Paula. Entre eles, notamos a presença do diário da mãe da protagonista: “É un diario – dixo, e parecía que lle custaba traballo – que escribín... neses anos. Quizais te axude a entender...” (p. 72); textos jornalísticos e pesquisas em *sites* da Internet acerca do grupo ETA e outros conflitos no País Basco: “Operación contra a « kale borroka »: acusan de colocar un artefacto nun banco aos detidos por violencia na rúa” (p. 153) e um cartaz de um show de rock: “V Concerto – Malpica Noite Rock⁹¹” (p. 45).

Diante do exposto, comungamos com as ideias de Ferreira Boo (2013: 158), ao explicar que a presença desses textos na obra de Marilar Aleixandre objetivam “crear verosimilitud”, além de as notícias apresentarem “el punto de vista informativo y objetivo sobre la banda terrorista y las acciones de los radicales vascos [...]”.

⁹¹ Os dois últimos trechos, mencionados como exemplos, aparecem na narrativa com letras maiúsculas.

6. Final da narrativa

Após o retorno ao passado e o conhecimento, por meio de distintos pontos de vista sobre a vida de seu pai, a narrativa sugere o amadurecimento de Paula e a aceitação diante da nova faceta que conhecera dele, inclusive, pela própria ação (física e simbólica) realizada pela protagonista com uma fotografia de Iñaki: antes das férias, ela havia guardado o retrato do pai, porém: “Agora que o esqueleto morreu, quizaís poida volver a poñer na mesa a foto do outro, de meu pai novo” (p. 214).

No tocante à relação de Paula com Martín, notamos que ela permanece aberta, pois a garota não quer repetir a história de seus pais, já que Martín faz parte do grupo *kale borroka*. O trecho a seguir demonstra a última conversa entre os dois:

[...]
 – ¡Eu non teño sangue nas mans!
 – Mellor. Por iso é o momento de deixalo, antes de manchalas. Antes de pasar do carbón ao sangue.
 – Non podo. De verdade, Paula, creme. Agora non podo. Dáme unha oportunidade. Un pouco máis de tempo.
 – Martín, eu quérote. Pero non vou estar contigo mentres isto se atravesese entre os dous. Cando saías de dentro do Carbón... (p. 213)

7. Personagens principais

As personagens principais de *Rúa Carbón* são: Paula, Maite, Juan Ignacio (Iñaki) e Martín. Paula é a protagonista da narrativa, uma garota que fará dezessete anos, que estuda no *bachillerato* e, por meio de um segredo familiar, viverá diversos conflitos internos e externos.

Além disso, Paula não se acha muito bonita: “Gustaríame de poder desprenderme da miña cara, que [...] sempre ten ducias de grans, do meu cabelo lacio cor rato [...]” (p. 23), mas é muito parecida com seu pai Iñaki: “- O mesmo corte de cara, os pómulos, a forma de levantar as cellas como se todo no mundo fose unha continua sorpresa... [...]” (p. 111). E revela também que sua família é bem diferente das demais, especialmente pelo fato de ter três avós.

Maite, a mãe de Paula, é de origem basca e, quando jovem, era ativista e integrante do grupo ETA – assim como Iñaki, pai biológico de Paula, que morrera ao colocar um explosivo em um carro-bomba –. Quando Maite decide contar a história de

Iñaki e as ligações de ambos com o grupo radical, instaura-se um conflito na relação de ambas.

Martín, por sua vez, é um jovem que vive em Donostia e é integrante de um grupo chamado *kale borroka*. Por conhecer o melhor amigo do pai biológico de Inãki, Manu, e por ter um relacionamento amoroso com Paula, Martín é peça fundamental para as buscas da jovem, mas também é motivo de preocupação para ela, pois, assim como seu pai, ele poderia estar envolvido com atos violentos, repetindo a história de seus pais:

Maite é afortunada (de momento), pode ver a Iñaki cada día, ao contrario ca min, que posiblemente non vexa a Martín até o ano que vén. Iso se non o acusan de algo moi groso. Pero o que me quita o sono non é de qué o acusen, senón a dúbida sobre qué chegou a facer (p. 178).

Por fim, vale comentar que todas as personagens estão interligadas pelos conflitos bascos e que todas elas, assim como algumas personagens secundárias, auxiliarão Paula nesse período de descobertas e de amadurecimento.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias, destacamos os seguintes blocos: a) o galego Afonso (pai de Paula) e Cristina, meia-irmã da protagonista; b) Iria, melhor amiga de Paula; c) as avós (sendo três): Rosalía; Edurne e Nekane e d) Manu, melhor amigo de Iñaki.

Paula considera muito seu pai “adotivo” e Cristina, como ela mesma explica: “É que meu pai é a persoa con quen vivo, igual que Cristina é miña irmá e nunca a consideraría unha « media irmá » como as de Cinsenta. Case nunca lembro esta particularidade da miña familia, para min é normal porque é a miña” (p. 24).

Iria é a melhor amiga de Paula, e embora sejam muito companheiras, a protagonista decide não comentar com ela a respeito das descobertas sobre seu pai. Na narrativa, Iria é descrita por Paula como uma garota muito bonita: “Non sabería dicir se é por un trazo especial, se é polo conxunto, o cabelo castaño con reflexos dourados ao que tanto partido lle tira, [...], os ollos enormes, [...], o seu sorriso... [...]” (p. 42)

No que diz respeito às avós de Paula, concordamos com o que Ferreira Boo (2013: 130) comenta sobre a presença dessas personagens: “resultan muy significativas sus descripciones pormenorizadas, frente a la escasa presencia e importancia en la trama de figuras patriarcales masculinas, los abuelos, que solo aparecen mencionados [...]”.

Dessa forma, a primeira avó é Rosalía, mãe de Afonso, que vive em Vigo, portanto, é a avó mais próxima de Paula. Rosalía é uma professora aposentada e adorava contar histórias para Paula e Cristina: “[...] contábanos contos que inventaba ela mesma, representando todos os personaxes, [...]” (p. 24-5).

As outras duas avós, Edurne e Nekane, vivem em San Sebastián e falam a língua basca. A primeira é viúva e é a mãe de Iñaki, estudou “filosofía e letras, pero non traballou niso” (p. 25), pintava fotos de pessoas a mão e cozinha muito bem. Já a segunda, é mãe de Maite e trabalhou como enfermeira. “Paréceme que era enfermeira na consulta do pai de Iñaki e que así foi como se coñeceron miña nai e « meu pai novo »” (p. 27).

Todos os anos, no período das férias, Paula passava um tempo com cada uma dessas duas avós, mas confessa que: “[...] Quizais pasei menos tempo con Nekane porque, ao contrario do que ocorre con Edurne, miña nai non é súa única filla e está sempre moi atarefada [...]” (p. 27-8).

Por último, cabe destacar o papel de Manu, melhor amigo de Iñaki, que Paula conheceu através de Martín: “[...] Foron compañeiros na facultade de Económicas e na militancia política. Pasou seis anos no exílio e case dez no cárcere. Saíu hai uns meses” [...] (p. 102). As histórias contadas pelo amigo de Iñaki também serão fundamentais para que Paula entenda tanto o passado quanto o presente de sua vida.

9. Tempo histórico

A narrativa transcorre na contemporaneidade e os textos informativos, com suas datas – ao longo do mês de agosto de 2001 –, permitem que o leitor reconheça o período em que a trama ocorre.

Assim como já constatamos, a narrativa também apresenta muitos *flashbacks*, confirmados pelo diário da mãe de Paula, cujas datas retomam alguns anos das décadas de 70 e de 80: “2 de setembro de 1970” (p. 139) e “12 de maio de 1984” (p. 213), época em que os pais da adolescente eram integrantes do ETA e período em que Maite

abandona Iñaki, por estar grávida e não se interessar mais grupo terrorista: [...] *Non, eu xa acabei con esta historia. Se ti quedas con eles, eu marcho desta casa. [...] Por iso marchei [...]*” (p. 214)

10. Duração da ação

Acreditamos que a duração da narrativa varia entre um a dois meses, considerando que o mês de agosto, de 2001, Paula esteve em Donostia, para passar as férias com as avós, no entanto, no início da narrativa, Paula ainda estava em Vigo com sua família.

Dessa forma, podemos concluir que a narrativa de Marilar Aleixandre, diferentemente da maioria das obras brasileiras já analisadas, apresenta de forma mais precisa os períodos em que a trama transcorre.

11. Espaço macro

Dois espaços maiores são representados na obra, sendo o primeiro, a Galícia, mais especificamente Vigo, o lugar onde residem Paula e sua família, além de Malpica, um município em A Coruña que aparece na narrativa de modo rápido. O segundo, por sua vez, é o País Basco, em particular, Donostia (ou São Sebastião), local em que vivem as avós da protagonista e onde a garota passa suas férias.

A narrativa apresenta algumas referências culturais acerca desses lugares, como, por exemplo, “programa de festas” e “o día vinte e cinco de xullo en Santiago” (p. 46), comemorações relacionadas ao apóstolo Santiago. No caso do País Basco, também há diversas menções acerca da língua basca, de lugares, como o Monte Urgull (uma montanha localizada na parte antiga de São Sebastião), os passeios e mergulhos no mar Cantábrico, e os conflitos relacionados ao grupo radical ETA.

Cabe ressaltar, por último, que embora Paula goste de visitar as avós, sente-se apreensiva nessas férias, pois, como diz a adolescente: “[...] Teño medo de oír o que non desexo. Non quero saber nada máis desa historia” (p. 49).

12. Espaço micro

Tanto o quarto de Paula, em sua residência localizada em Vigo, quanto a casa da avó Edurne, no País Basco, são espaços importantes para a protagonista conhecer e refletir sobre as memórias de sua família.

No que diz respeito ao primeiro, quando Maite conta a Paula que ela é filha de *etarras* e que seu pai morrera colocando um explosivo em um carro-bomba, a jovem não aceita a situação e busca refúgio em seu quarto:

E, dando un portazo, marchei para o meu cuarto a chorar coa porta fechada e a cabeza metida debaixo da almofada. Aínda sen estar posta a música, no cuarto non había silencio. Seguramente eran os meus pensamentos que zoaban sen descanso (p. 37).

Quanto ao segundo espaço, acreditamos que a estadia na casa da avó Edurne também é fundamental para que Paula descubra mais sobre a identidade de seu pai, principalmente pela atmosfera emanada pelo quarto em que se hospeda a adolescente, em conjunto com as leituras e pesquisas que ela também realiza:

Empecei a ler o diário intermitente de Maite a mediados de mes, o día en que mudei para a casa de Edurne, no cuarto que foi de meu pai desde o que se ve toda a baía. Neste cuarto é onde está a foto de Iñaki xémea da que eu teño boca abaixo no caixón da mesa de noite, mais aquí non podo quitala da vista. (p. 142-3).

Portanto, ambos os espaços auxiliam Paula a compreender mais sobre suas raízes.

13. Voz

Rúa Carbón é narrada em primeira pessoa, pela protagonista, mostrando as descobertas e as resistências de Paula “[...] Xa sabe que falar dese tema me vai destemperar, entón, ¿de que serve?” (p. 71), de início, em reconhecer a identidade de seu pai e de sua família e, conseqüentemente, a dela.

No entanto, como muitas narrativas desse *corpus*, a obra de Marilar Aleixandre também conta com diferentes discursos, permitindo que o leitor não se prenda apenas no ponto de vista da adolescente, tal como já afirmou Ferreira Boo (2013: 128),

“ofreciendo al lector la posibilidad de plantear muchas reflexiones filosóficas, políticas y culturales a la realidad social y política del País Vasco, situándose en la España democrática y los últimos años del franquismo”.

14. Foco narrativo

Em se tratando de uma narrativa em primeira pessoa, a focalização ocorre a partir da ótica da própria protagonista, Paula Uriarte. Contudo, em razão da diversidade de discursos construídos na obra, é possível observar também diferentes perspectivas sobre o tema central e sobre as descobertas de Paula, tal qual demonstra a pesquisa realizada no Google sobre o processo de Burgos: “[...] entre o 3 e o 8 de decembro de 1970, un Tribunal militar xulgou á dirección de ETA detida o ano anterior. A audiencia implicou a seis dos xulgados pola morte do comisario Melitón Manzanás” (p. 144). Com isso, a narrativa não se limita em apresentar apenas os sentimentos de Paula sobre a problemática em questão.

15. Linguagem

A linguagem coloquial é predominante na obra, especialmente no que diz respeito ao discurso dos mais jovens e no diário de Maite, como mostram as passagens transcritas abaixo:

a) Uma conversa entre Paula e sua amiga Iria:

- ¿Que che pasa? ¡Estás apampada! ¿Namorácheste?
- Iria ri ás gargalladas e eu tamén. Protesto, aínda que sigo sen contestarlle ao primeiro que preguntou.
- ¿Eu? Quedamos en que a primeira que ligará serás ti. Para iso estás tan boa e tes a todos os rapaces do instituto colgados a ti (p. 42).

b) Um diálogo entre Maite e Iñaki, quando descobrem que ela está grávida:

- [...]
- ¿E se é unha nena? pregunto eu.
- Será unha mulata estupenda.
- Si, si, estupenda. Xa verás cando os mozos comecen a facerlle as beiras e ti, destemperado, dicindo que aínda é unha nena... (p. 209).

Outro aspecto relevante na obra são as inúmeras referências à língua basca, tendo em vista a origem de Paula, como, por exemplo: *gaztetxe* (uma espécie de bar), *neska* (garota), *ederto* (muito bem), *Ikatz kalea* (rua Juan de Bilbao, conhecida como a Rua do Carbón) além de menções a poemas em basco, como o “*Nire aitaren atxea*” (Defenderei a casa de meu pai), de Gabriel Aresti (1933-1975), um dos principais poetas dessa nacionalidade.

Diante disso, podemos concluir que os diferentes modos de utilização da linguagem acompanham a diversidade de discursos presentes na obra, ampliando o repertório do leitor, ademais de instigá-lo a conhecer mais detalhes sobre a cultura basca.

16. Temática central

A temática central da obra em foco é o terrorismo basco,

[...] uno de los conflictos sociales que más ha marcado la realidad socio-política española del último cuarto del siglo XX ya desde el peritexto del título, que hace referencia al nombre de la calle en Bilbao, refugio del movimiento etarra donde hay un bar que exhibe las fotos de sus presos considerados auténticos ‘héroes’. Se ofrece un pequeño recorrido histórico de ETA y de sus motivaciones políticas desde el franquismo hasta la democracia, con referencias al proceso de Burgos, a la Ley de Bandidaje y Terrorismo, a la clandestinidad apoyada por los sacerdotes vascos, al atentado en 1973 a Carrero Blanco, a la Marcha por la Libertad hasta Toulouse en 1977 y a los diferentes atentados y acciones violentas de la *kale borroka*, por medio de la historia familiar de Paula que funciona como eje vertebrador de toda la acción narrativa (Ferreira Boo, 2013: 127).

Diante da explicação da pesquisadora e de alguns comentários já realizados em nossa análise, observamos que se trata de um tema polêmico, porém, muito bem contruído por Marilar Aleixandre, sobretudo, pela variedade de vozes e intertextos que compõem a narrativa.

Sendo assim, os diferentes discursos são, aliás, peças de um quebra-cabeça, cumprindo apenas à protagonista (e ao leitor) montá-las para construir/reconstruir uma nova visão de seu pai Iñaki.

17. Temas complementares

Por ser uma narrativa de descobertas e de busca de identidades, tanto individuais como coletivas (Ferreira Boo, 2013: 128), consideramos que o amor adolescente seja um tema complementar na narrativa.

No que confere ao primeiro, destacamos o jovem Martín, que Paula conhece em Donostia e vive uma relação um pouco conturbada, já que a adolescente gosta do garoto, mas também vê a repetição da história de seus pais, pois Martín também é um ativista. O diálogo abaixo, entre Paula e Iria, demonstra a cumplicidade entre as amigas, confiando seus segredos e conselhos:

[...]
– ¿Un mozo?
[...]
– ¿Coñézoo?
– Si...Igual che falei algunha vez del. Martín.
É delicioso pronunciar o seu nome en voz alta. Martín...
– ¿O teu vecino de arriba? ¿O que tiña os xeonllos cheos de cotra e sempre te facía rabiarse?
– O mesmo. O mesmo, non, que agora é totalmente distinto. Se vises que guapo está e...
– ¿Xa vos bicastes? – interrompe Iria.
– Non. Ben, deume un bico pero non dos que dis ti...
– Sen lingua – resume ela.
– Lambeume o sangue dun dedo – explico – e foi como se...
– Ben sei. Como derreterse. Vexo que non perdes o tempo. Pois alégrome e ten moito coidado.
– ¿Coidado por que?
– Porque os mozo hai veces que o que fan é romperche o corazón. E os vampiros son os máis perigosos (p. 106-7).

Findadas as férias de Paula, a relação entre ela e Martín permanece aberta, já que ambos sabem que, no ano seguinte, pode haver uma nova possibilidade entre dois, como sugere a última mensagem de Martín a Paula: “[...] quizais a encontre dentro de 1 ano – se as cousas cambian – non me contestes – unicamente non digas non.// Como me pedía, non contestei” (p. 215).

18. *Família*

Em um estudo sobre duas obras de Marilar Aleixandre, Fereira Boo (2013: 129) explica que a escritora optou por um modelo de família extensa, com três núcleos familiares “matriarcales diferentes que se agrupan alrededor de cada una de las tres abuelas, Rosalía, Edurne e Nekane. Esta rareza se debe a que Maite ha rehecho su vida”, tal como constatamos ao tratar das personagens da narrativa em foco.

Além disso, estamos de acordo com Fereira Boo (2013: 129) quando justifica essa configuração familiar em uma obra juvenil contemporânea, pois representa um reflexo das mudanças produzidas pelos avanços sociais e culturais, dentre elas, “la búsqueda de la igualdad, la erosión del tradicional papel del hombre como ‘patriarca familiar’, la transformación de los valores sexuales, la inestabilidad conyugal, [...]”, entre outras modificações.

Diante do exposto, essa representação familiar, que pode ser parecida a dos jovens leitores, auxilia na construção da verossimilhança que as narrativas juvenis contemporâneas têm prezado tanto.

19. *Escola*

O instituto⁹² não apresenta um papel central na narrativa, já que a protagonista está de férias. Contudo, nos capítulos iniciais da obra, essa instituição aparece de uma forma positiva e distinta quando comparada às escolas representadas nas narrativas juvenis brasileiras do *corpus*: “A semana pasada o de Filosofía – que é un interino, o profe máis novo que temos e está moi bo – dedicou unha clase a tratar os estereotipos de xénero, ou polo menos así é como o chamou el. Machismo, é como chamamos Iria e mais eu” (p. 18).

Assim sendo, professores e alunos tratam de diferentes assuntos, sem tabus, ainda que, quando o assunto seja sexo, uma atitude típica de alguns adolescentes pode ser observada: “Ninguén preguntaba. Non é que soubésemos todo o que queríamos saber, é que nos daba vergonza” (p. 17).

⁹² O instituto é um estabelecimento público de ensino que pode ser destinado ao *bacharelato* (em galego) ou *bachirellato* (em castelhano), correspondente ao Ensino Médio do Brasil.

Portanto, verificamos que a instituição escolar, na obra de Aleixandre, tem o intuito de discutir com os estudantes temas necessários para eles, podendo, enfim, aproximar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

20. Ler, escrever, literatura

A protagonista da obra também é uma leitora, da mesma forma como já constatamos em outras obras analisadas. Tanto o pai (Afonso) como a mãe de Paula incentivam a garota a ler, dando-lhe livros, como, por exemplo, o diário de Maite: “Eu non merquei este diario. Nunca pensei en escribir un diario. Non sabería que poñer nel. E hai cousas que, se cadra, non quero que fiquen escritas” (p. 139).

Desse modo, o diário utilizado por Maite, em que relatou momentos de seu amor por Iñaki e de seu ativismo político, foi fundamental para que Paula conhecesse suas origens.

Outro significativo elemento na narrativa é a presença da música, em especial, o *blues*, estilo este que o pai biológico de Paula, Iñaki, mais apreciava tocar, já que era músico:

[...]

- O que máis lle gustaba tocar coa guitarra era música de *blues*.

Seguramente a causa de que eu empezase a comprar compulsivamente música de blues e a oír *Tren tres*, foron esas palabras de miña nai. Pechando os ollos imaxinaba a Iñaki, co cabelo caéndolle sobre a fronte, barba dun par de días e o seu sorriso agridoce, pulsando a guitarra e cantando con voz rouca unha desas cancións antigas como *Hesitation Blues*. [...] (p. 32)

Para encerrar esse campo de análise, vale mencionar mais um diálogo presente em *Rúa Carbón*, a saber, o conto russo “Basilisa, a princesa sapinho”, adaptado por Marilar Aleixandre. Segundo Ferreira Boo (2013: 128), “el problemático tránsito de la adolescencia a la madurez” é representado com “la metáfora de la metamorfoses gracias al diálogo inter e intratextual con el cuento”.

21. Ilustrações

De um modo geral, as ilustrações das obras que abarcam a coleção “Fóra de xogo” são simples, isto é, não há projetos gráficos elaborados, pois, a nosso ver, o

destaque delas está, sobretudo, em seus textos, sendo esses densos e que convidam o leitor a uma profunda reflexão sobre as temáticas abordadas neles.

Tal como afirma Neira Rodríguez (2009: 56), os volumes da coleção em foco apresentam na capa “unha imaxe que anuncia a temática da obra e non acollen ilustracións interiores”, assim como podemos observar na obra *Rúa Carbón*, tendo em vista que na capa dela, temos uma mesma fotografia, de autoria de Manuel G. Vicente, em preto e branco, repetida seis vezes em quadros simétricos. Nesses, constatamos a imagem de um jovem – possivelmente remetendo o leitor à personagem Martín – com borrões, na cor vermelha, sobre o rosto do garoto, anunciando também ao leitor a temática central da obra: os conflitos provocados pelo grupo ETA.

22. Público destinado

Como a maioria das obras de nosso *corpus* integram a coleção “Fóra de xogo”, importa destacar alguns dados e características de sua composição. Segundo Neira Rodríguez (2009: 54), em 1994, a coleção em foco é criada pela Xerais, e os responsáveis por ela “pretendían achegarse aos mozos e mozas para animalos a gozar do pracer da lectura e, deste xeito, que se situasen, como o próprio nome da colección animaba”.

Em busca de qualidade e excelência literária, o livro que inaugurou a coleção foi *A sombra cazadora*, de Suso de Toro (1956) e, assim como ocorre com esta obra, os textos narrativos que compõem a “Fóra do xogo” correspondem a diferentes correntes e tendências formais e temáticas

como son a novela realista, a de ficción científica, a novela policial, de aventuras, de terror e intriga, diários adolescentes, etc., e que abordan un amplo abano de temas e conflitos que preocupan a mozos e maiores, é dicir, uns textos que se achegan tanto a relacións interpersoais como a problemáticas sociais e comunitarios (Neira Rodríguez, 2009: 54).

Das centenas de obras publicadas desta coleção, a maioria delas abriga escritores e escritoras do âmbito galego, ainda que escritores ibéricos e de outros âmbitos linguísticos também apareçam nela. Cabe destacar ainda, que dentre as importantes vozes que contemplam a “Fóra de xogo”, todos os seis autores e autoras selecionados nesta tese têm obras publicadas nela, sendo assim, sabemos que são publicações não

apenas de importantes premiações nacionais, mas também internacionais, como observaremos ao longo das análises vindouras.

Assim, para finalizar esse campo e confirmar o público destinado das obras da “Fóra de xogo”, concordamos, uma vez mais, com as ideias de Neira Rodríguez (2009: 56), ao revelar que: “ En definitiva, trátase dunha colección que foi cualificada por xa varios estudiosos como « de fronteiras », dado que non só se quere dirixir á mocidade senón que acena cara ao lectorado xeral”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Rúa Carbon foi finalista do *Premio Nacional de Literatura Infantil e Juvenil* do ano de 2006, importante galardão concedido pelo Ministério da Cultura da Espanha, desde 1978, legitimando a qualidade artística da obra e o compromisso da escritora com o seu público leitor.

IV.3.2.2. A cabeça de Medusa, de Marilar Aleixandre

1. Obra

Aleixandre, Marilar (2008), *A cabeça de Medusa*, ilust. Victoria Diehl, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n.º. 116, 211 pp. (ISBN: 978-84-9914-098-8).

2. Dados do autor(a)

Os dados que consideramos mais importantes a respeito da autora já foram apresentados na análise da obra *Rúa Carbon*.

3. Gênero

A cabeça de Medusa pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, tendo em vista que a obra trata de uma temática complexa, a violência sexual, e, sendo assim, observaremos os conflitos vivenciados pelas protagonistas, Sofia e Lupe, após serem violentadas. Podemos ainda notar

caraterísticas que permitem a classificação dessa obra como Narrativa social: narrativa de crônica urbana, já que o espaço urbano tem um papel central na trama, desde seu início até o seu desfecho, passando por localidades, como a escola, a festa, a delegacia, dentre outras.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de Sofia e Lupe, duas amigas muito distintas, que são estupradas por dois estudantes universitários, quando saíam de uma festa à fantasia. Como as jovens não estavam conseguindo um táxi e fazia frio, aceitaram que dois desconhecidos as levassem para casa. De fato, quem preferiu aceitar a carona foi Lupe, pois: “Antes de Sofia poder contestar, Lupe acenaba coa man, e o coche, grande, azul escuro, freou uns metros diante delas, rinchando na gravilla.// – ¿Que pasa princesas, queredes que vos levemos?” (p. 46).

Dessa forma, quando as garotas já estão no carro, os rapazes modificam o caminho, levando-as a um lugar bem afastado de onde estavam. O jovem que estava dirigindo estaciona o carro, e então, a agressão sexual é consumada: “ – Non quería suxeitarte...non me deixas outro remedio...” (p. 51).

Na sequência, os jovens desaparecem, deixando as garotas naquele lugar. Elas conseguem avistar uma placa, indicando que estão em “San Paio. [...] nun cruzamento, a dous quilómetros e medio de Quintela e cero oito de Eiravella” (p. 55) e, e então, ligam para a mãe de Sofia, que logo chega no local.

Em seguida, os pais de Sofia passam na casa de Lupe e afirmam que irão denunciar a violência. Posteriormente, as garotas passam por todos os procedimentos necessários para a realização da denúncia, os exames para a coleta de provas, dentre outras questões que integram a investigação do caso.

As garotas sentem-se envergonhadas e culpadas pela situação, especialmente pelas diversas opiniões que surgem sobre o caso na escola, entre os amigos e familiares das vítimas. Por fim, na obra *A cabeza de Medusa*, como afirma Ferreira Boo (2013: 134), “[...] se ofrece una multiplicidade de miradas que muestra un abanico amplo de diferentes maneras de actuar, de ideas y de opiniones ante la triple violación – física, cultural y social – a la que son sometidas las mujeres que sufren una agresión sexual”.

5. Organização da narrativa

A narrativa é estruturada em dezesseis capítulos, muito bem divididos em três partes maiores, que recebem títulos referentes ao mito de Medusa, narrado na obra *Metamorfoses* (8 d. C.), do poeta latino Ovídio (43 a. C. – 17/18 d. C.), a saber: I) “A Cabeza de Medusa”; II) “Ollos que non se poden mirar” e III) “Agardando por Perseu”.

Além disso, a narrativa conta com um epílogo, sob o título de “Eu son ti”, apresentando um relato que circulou pela classe do instituto em que Sofia e seus amigos estudavam. O texto era anônimo e não apresentava título, mas era bem escrito e fazia referências, mais uma vez, à obra *Metamorfoses*, de Ovídio.

No que se refere à organização interna dessa obra, observamos que há uma ordenação cronológica dos fatos, ainda que no primeiro capítulo, o narrador já adianta ao leitor, por meio da prolepse, que haverá uma violência sexual na trama: “O venres en que ía ser violada amenceu bochornoso, a cidade pugnando por tirar os cumes dos edificios para fóra dos farrapos da néboa” (p. 13).

Diante do exposto, percebemos que tanto as partes quanto os capítulos dessa obra de Marilar Aleixandre foram muito bem elaborados e estruturados, em especial, pela abordagem de um tema necessário e pouco tratado em obras juvenis.

6. Final da narrativa

A narrativa apresenta um final aberto, mas com dois importantes encaminhamentos: o primeiro, tanto Sofia quanto Lupe, mantêm a denúncia da agressão sexual, tendo em vista que a segunda havia retirado a queixa da delegacia: “[...] Podo, porque vou retomar a denuncia. Aínda que me chamen viraventos, aínda que os da policía e o xulgado rían de min. E agora estou un pouco menos soa. Xa te contarei” (p. 205).

Já o segundo, mesmo as garotas tendo sofrido uma agressão sexual, processo bastante traumático, decidem não renunciar ao amor. Então, dois novos casais são formados, Sofia e Rubens, Lupe e Vincenzo e cada um desses garotos apoia as jovens em suas decisões.

Portanto, uma vez mais a escritora trabalha com a verossimilhança, pois observamos as problemáticas que envolvem os casos de agressões sexuais e, muitas

vezes, a culpabilização das vítimas nesses casos. E no caso das novas relações, observamos, por fim, a capacidade das vítimas na reconstrução de suas vidas após os eventos traumáticos sofridos por elas durante a adolescência.

7. Personagens principais

As protagonistas da obra são Sofía e Lupe, duas amigas do *bachillerato*, que tem dezoito anos cada uma e, ao sair de uma festa à fantasia do instituto, foram estupradas por dois rapazes universitários.

A primeira jovem é descrita com cabelos castanhos, magra, com algumas espinhas, e não se acha bonita: “[...] a Sofía desgustáballe mirarse no espello, non fose unha boa idea. E había algúns días que brotaran dúas espullas de acne no escote. Unha catástrofe [...]” (p. 13). É també uma garota inteligente, corajosa e gosta de escrever textos fictícios.

No que diz respeito a Lupe, não há muitas descrições sobre ela na narrativa, mas sabemos que é uma das garotas mais bonitas da sala. Após as agressões, Sofía consola Lupe, que está muito abalada. E embora tente manter a calma, Sofía, “[...] ao chegar seus pais, afrouxou a tensión que a mantivera activa até ese momento e comenzou a chorar. Tamén choraba Lupe, por uns intres non foron capaces de explicar nada. [...]” (p. 56).

É importante destacar ainda que, mesmo ambas tendo sofrido as mesmas agressões, a narrativa apresenta posicionamentos distintos quanto à denúncia da agressão, especialmente pelo fato de Sofía ter o apoio de sua família, já Lupe, não.

A nosso ver, a situação de Sofía acaba ficando mais delicada, pois em determinado momento, Lupe decide retirar a acusação contra Pedro González, um dos agressores. E uma notícia no jornal decepciona Sofía :

[...] hoxe resultáballe difícil prestar atención aos sarillos do instituto, á súa cabeza volvía unha e outra vez a noticia de onte no xornal. Presuntamente agredida. A relación foi consentida. Froito da súa libre decisión. Na referencia á retirada da acusación « por parte da outra rapaza » prefería non pensar, doíalle como unha espiña na gorxa [...] (p. 203).

Assim, a estratégia utilizada por Marilar Aleixandre, qual seja, a de utilizar duas vítimas com atitudes distintas diante de uma mesma situação, propicia uma reflexão

maior ao leitor, permitindo com que esse analise e interprete o fato por meio de diferentes ângulos.

8. Personagens secundárias

A galeria de personagens secundários é extensa, portanto, destacaremos as mais importantes: a) os pais de Sofía, Elvira e Manuel; b) os pais de Lupe, Guadalupe e Nicolás; c) os agressores, Constantino Ramos e Pedro González; d) o médico Vincenzo; e) alguns alunos do instituto: Jessica, Lorena, Rúben, Mauricio.

Elvira e Manuel são os primeiros a terem conhecimento da violência acometida às garotas, e nessa família, o pai apresenta um papel passivo, enquanto a mãe age diante do conflito:

[...] le prodiga cuidados, buscándole ropa limpia, ayudándola a vestir o preparándole su comida preferida; y la compañia poner la denuncia y a hacer el reconocimiento médico oportuno, sin hacerle reproches y sin influir en la toma de decisiones de Sofía, mostrándoles cariño y apoyo constante [...] (Ferreira Boo, 2013: 136).

Além disso, a lucidez da mãe de Sofía é representativa na obra, especialmente quando sabe que o primeiro passo a ser dado é denunciar o caso:

– Mirade – dixo Elvira –, eu creo que nós imos para a comisaría en tanto vós decidides. Pensade que se denunciades, sempre estades a tempo de retirala despois, mais se a rapaza se ducha, elimina os restos de seme, e logo decidides denunciar, sería todo máis complicado (p. 59).

Por outro lado, os pais de Lupe, Guadalupe e Nicolás, são bem diferentes e, nesse caso, o pai apresenta a autoridade máxima na casa, preferindo não dar importância à agressão, pois, para ele, a melhor decisão seria esquecer a história. Quando os suspeitos do estupro são identificados, algumas feministas incentivam às vítimas a denunciar os casos de agressão. Quando Nicolás lê a notícia no jornal, indigna-se: “– ¡Animan ás mulleres a denunciaren! Para elas é moi doado, non teñen que aturar que as miren como se fosen leprosas...” (p. 138).

No que confere aos agressores, Constantino Ramos e Pedro González são universitários de Engenharia e são tidos como “rapaces normais” e “[...] Todos se asombraron de que puidesen facer algo. Mesmo hai quen o pon en dúbida” (p. 137).

Assim como ocorre com as protagonistas da obra, a narrativa também proporciona posicionamentos diferentes dos familiares dos dois garotos. A família de Constantino é pertencente à classe alta da cidade, por meio de um advogado, propõe um acordo extrajudicial aos pais de Sofía, no valor de cento e vinte mil euros para um curso de criação literária, nos Estados Unidos. Em troca da oferta, a quiexa contra Constantino deveria ser retirada.

Já a representante da família de Pedro é a mãe do jovem, María Varela, que se compadece com as vítimas, enviando uma carta aos pais de Sofía: “É unha demanda de perdón dunha nai avergoñada. [...] Á miña necesidade de solicitar, aínda que sexa privadamente, perdón. De expresar que me sinto solidaria coas súas filas, non co meu (p. 178-9).

Outra personagem que deve ser mencionada é o médico Vincenzo, um profissional jovem e bonito que examina Sofía e Lupe, após a agressão sexual. Vincenzo conhecia um primo de Lupe e, por meio desse consegue algumas informações sobre a garota. Os dois saem, tomam um café e conversam, particularmente, sobre o dia em que ele conhecera Lupe, dizendo que ela é valente, além de ter observado que o pai da garota não estava de acordo com a denúncia.

Sobre o médico, comungamos com os questionamentos de Soto (2008)⁹³:

Mais o que resulta ben máis estraño é o personaxe do médico que as atende, que ademais de reparar na fermosura de Lupe durante a exploración e chegar a ter unha cita con ela, a propósito da ameaza dunha doenza venérea, relaciona tal feito coa pertenza ou non a unha clase social dos violadores: Talvez menos probábel neste caso, se era un rapaz de clase media, dono dun coche, que se se tratar dunha persoa marxinal (p. 69).

Por último, cabe ressaltar de forma breve, a presença de alguns alunos do instituto. Jessica é uma garota de dezessete anos, tida como uma das mais bonitas da sala e que despertava os olhares de todos os garotos nos corredores. No entanto, ela

⁹³ Disponível em: http://www.culturagalega.org/1g3/extra_r ecension.php?Cod extrs=1 85 6&Cod prdccn=1503. (Última consulta em 16 de janeiro de 2017).

escondia um histórico de violência sexual pela família adotiva, portanto, a garota vivia em um centro de acolhida. Lorena também era do grupo das protagonistas e “levaban desde os trece bicándose con eles, ou polo menos fachendeando de facelo” (p. 21).

Dentre alguns meninos que aparecem na narrativa, destacamos Rubén, apaixonado por Sofía e que apoia a garota em suas decisões sobre a denúncia contra os agressores. Já Mauricio é tipificado como o garoto machista da turma, pois em vários momentos insinua que as verdadeiras “culpadas” daquela agressão eram as próprias jovens. Ele foi expulso durante um mês do colégio por ser o suposto autor de um escrito, no banheiro feminino, insultando Sofía e Lupe.

Assim sendo, observamos que tanto a diversidade de personagens como a de opiniões e personalidades possibilita ao leitor um alargamento de sua visão e das reflexões que pode fazer diante dos fatos narrados.

9. Tempo histórico

Embora a narrativa não apresente de forma explícita o ano em que a situação ocorreu, podemos pressupor que a história transcorre na atualidade, especialmente pelo uso dos celulares, computadores e pela rapidez dos resultados do exame de DNA, que comprovaram a identidade dos agressores: “[...] as análises comparativas entre mostras tomadas ás mozas violadas [...] confirman a presunta participación de Constantino R. e Pedro G. na agresión sexual” (p. 170).

10. Duração da ação

Assim como observamos na obra *Rúa Carbón*, a narrativa em foco também apresenta um período preciso em que as ações foram desenroladas. Assim, por meio de dados explícitos da trama, constatamos que a duração foi ao redor de três meses: “venres” (p. 13), sexta-feira de Carnaval, em fevereiro, quando ocorreu a agressão, e no último capítulo da narrativa, consta o seguinte marcador temporal “última semana de maio” (p. 207).

Dessa forma, diferentemente dos recursos aplicados nas narrativas juvenis brasileiras, as obras galegas têm-se mostrado mais precisas quanto à duração das ações.

11. Espaço macro

O espaço macro da obra é a cidade de Vigo, lugar este em que a maior parte das narrativas de nosso *corpus* transcorre. Podemos identificar Vigo a partir das algumas localidades que são mencionadas na obra, como “San Paio”, “Quintela” e “Eiravella” (p. 55).

12. Espaço micro

Segundo Pena Presas (2008: 104), a casa e o instituto⁹⁴ são os lugares que mais aparecem nas narrativas juvenis, tal como ocorre em *A cabeza de Medusa*.

No que diz respeito sobre a casa, percebemos que este local funciona como um refúgio para as duas garotas, vítimas de violência sexual. Mas em seus lares, elas não estão livres da violência simbólica e cultural, arraigadas em alguns de seus membros familiares, tais como a avó de Sofía, Pepa, ao dizer que as garotas devem usar saias mais cumpridas. Ou ainda, os pais de Lupe, que não a apoiam na denúncia contra a violência.

Quanto ao instituto, observamos aulas de diferentes matérias, dentre as quais destacamos “as de Literatura (cunha interesante elección de textos e autores e autoras da literatura galega) e as de Latín que teñen unha clara relación cos intereses últimos da historia” (Senín, 2009: 81).

Além disso, o instituto também apresenta uma diversidade de personalidades juvenis, tal qual detalha (Senín, 2009: 81):

Están moi logradas as diferentes personalidades dos alumnos e alumnas, como Celia, que se considera a si mesma « o parruliño feo », unha rapaza lista e insegura polos moitos defectos físicos que percibe en si mesma (algo fea, correctores nos dentes, grans...), pero que sabe botarlle algo de humor e atopa o amor en Matías; ou a explosiva Lorena; ou Jessica, quen oculta unha dura historia baixo unha aparencia sempre amábel e sabe superar os prexuízos que a súa vida nunha casa de acollida suscita.

Por último, vale acrescentar ainda que, embora Sofía e Lupe tenham tido muito apoio dos gestores das escolas, de professores e de alunos quanto ao ocorrido com elas,

⁹⁴ E também estudos de Sáiz Ripoll (2009).

a violência simbólica e cultural também está representada nas atitudes de um grupo de estudantes: “[...] de Mauricio e os seus amigos que lle rin as grazas, do Antonio e todos os que pensan que as rapazas en minisaia están pedindo a berros que as violen, [...] de todos os que non comprenden que temos dereito a vivir a nosa vida” (p. 175).

13. Voz

A trama conta com uma narração em terceira pessoa, mas também apresenta os discursos das próprias personagens, dando mais dinamicidade às ações narradas e permitindo ao leitor conhecer o universo íntimo das protagonistas, como ilustra o excerto, na voz de Lupe: “– Non me sinto con azos para chegar até o xuízo, as declaracións... quero borrar isto da miña vida... [...]” (p. 174).

Ademais, a diversidade de discursos também tem a finalidade de apresentar várias perspectivas acerca da temática central, assim como veremos mais adiante, ao analisar esse campo.

14. Foco narrativo

Observamos a presença de um narrador onisciente e estamos de acordo com as observações realizadas por Soto (2008):

A narración, dende a terceira persoa, prioriza a ollada dunha das dúas rapazas agredidas, Sofía, que será a encargada de debullar o universo de interrogantes, dúbidas e pequenas e grandes adversidades que acontecen no instituto e no seu contorno familiar, en claro contraste co de Lupe, até nos conducir ao afianzamento da súa decisión e da súa personalidade coa axuda do amor que atopa en Rubén [...].

Mesmo notando que a narrativa apresenta também outras vozes, como observamos no campo de análise anterior, é muito significativo que a perspectiva central da obra esteja a partir das vítimas de violência sexual, sobretudo, porque, em geral, após tais atos, o que predomina é o silêncio das mulheres. Sendo assim, além de Aleixandre tratar de um tema complexo, as jovens protagonistas têm voz nessa obra.

15. Linguagem

Como a narrativa é rica em intertextualidades e em paratextos, consequentemente há diferentes formas de representação da língua galega. De um modo geral, a linguagem coloquial predomina, dado o protagonismo juvenil.

Além dela, constatamos uma linguagem mais técnica, utilizada nos primeiros exames que as vítimas de agressão sexual realizam no hospital ou durante o interrogatório com a polícia: “– Poden tomar algo, se queren, pero non lavarse. Para as probas de ADN, cos restos de seme... [...]” (p. 58), ou ainda em um relatório escolar, para explicar as sanções que um estudante teve ao ser acusado de ofender Sofía e Lupe, por meio da grafia de impropérios no banheiro feminino: “Dada a converxencia de indicios e feitos que apuntan a Mauricio Rodríguez como autor de insultos en diverso grao, así como a súa presenza no baño de mulleres [...] parece deducirse que é o autor da pintada” (p.145).

Além disso, há muitos trechos de textos literários, dentre eles, das *Metamorfoses*, de Ovídio, ademais de atividades de outras matérias, como Língua Inglesa e Latim e também a linguagem objetiva do jornal, já que a narrativa mostra o andamento das investigações do caso de Sofía e Lupe e de outras mulheres também: “As mozas, G. L. e mais S. T., ambas de dezaioito anos, estudantes de bacharelato, denunciaron que na madrugada do venres ao sábado foron violadas por dous homes [...]” (p. 77).

Dessa forma, observamos que a diversidade de usos da língua ocorre em razão da variedade de gêneros textuais dentro da narrativa, auxiliando o leitor a analisar e avaliar os diferentes discursos acerca do tema em questão.

16. Temática central

A temática central da narrativa é a violência física, simbólica e cultural contra a mulher e suas consequências. O tema está inserido no início de todos os capítulos, por meio de citações diversas, e no decorrer dos capítulos, com seus intertextos e paratextos. Como explica Ferreira Boo (2012: 101), esses “recursos permiten mostrar diferentes visións narrativas dun mesmo acto”.

Vale destacar também o detalhamento da visão das vítimas sobre a agressão:

[...] o seu ofuscamento nos primeiros intres nos que son conscientes do que lles aconteceu, a múltiple vitimización que supón contarlles de novo o acontecido ás familias, á policía e aos avogados, o medo e o estigma social á que se ven sometidas por parte dalguns compañeiros que, como no que viviu Medusa, non se atreven a miralas (Ferreira Boo, 2012: 101-2).

Assim como já observamos em outros momentos da análise, as vítimas têm perspectivas distintas sobre a situação: por um lado, Sofía tem o apoio da família, é valente e decidida quanto à denúncia, por outro lado, Lupe não suporta as pressões familiares e sociais, retirando a denúncia, mesmo que no desfecho ela retome sua posição inicial.

Outras histórias de mulheres próximas a Sofía que sofreram algum tipo de violência reafirmam a vulnerabilidade das mulheres, especialmente em seus lares, assim como a personagem Jéssica revelou ter sido abusada sexualmente por seu pai adotivo ou ao saber que sua tia era agredida pelo próprio ex-marido. Além disso, o sentimento de esperança para recomeçar a vida após aquele acontecimento também está presente na obra: “– Díxome Jessica que acabou esquecéndoo. Que volveremos a gozar da vida” (p. 113).

Dentre tantas vozes que a narrativa apresenta, cabe destacar, por fim, a voz dos agressores, tidos como “rapaces normais”, quando seus atos vêm à tona: “– ¡Non me rabuñes! ¿Ti pensas que se pode ir quentando aos homes con esas coxas ao aire e deixalos pampos?” (p. 51). O discurso de Constantino, o universitário que agride Sofía, tipifica a ideia de culpabilizar a vítima pelos atos cometidos pelo agressor: “[...] non me deixas outro remédio [...]” (p. 51).

Diante de tudo o que foi dito, estamos de acordo quando Ferreira Boo (2012: 102) comenta que a multiplicidade de visões que a obra oferece, tem o intuito de que o leitor construa a sua própria ideia acerca da temática em foco.

17. Temas complementares

Dentre as temáticas complementares, ressaltamos o amor adolescente e as “primeiras pulsacións sexuais”, que aparecem na narrativa “simbolizados polos ‘amor (otes) aventureiros’, que impregnan a obra de certo optimismo e romanticismo” (Ferreira Boo, 2012: 103).

Elencamos, por fim, outros temas já levantados por Ferreira Boo (2012: 103), como a disparidade entre erotismo e pornografia, quando aparece um calendário de mulheres no instituto e o papel da justiça diante da agressão sexual. Assim:

Con estas temáticas reivindicáanse valores como a dignidade humana, o respecto, a xustiza, a igualdade de xénero e a amizade, ao tempo que se tratan a discriminación da muller, os prexuízos e estereotipos por razón do sexo e as relacións entre violación real/mitolóxica, violación física/simbólica e social [...].

18. *Família*

Com o intuito de não repetir informações em nossa análise, já foi realizada uma descrição pormenorizada das famílias presentes na obra *A cabeça de Medusa*, no item de número oito, que trata das personagens secundárias.

Diante de nossa leitura, Aleixandre apresenta diferentes configurações familiares com posicionamentos distintos acerca da agressão sexual e seguramente, constatamos a importância do apoio familiar de uma vítima de estupro, representada, em especial, pela mãe de Sofia.

19. *Escola*

Como o espaço micro da obra é a escola, já comentamos sobre essa instituição no campo de análise de número doze.

20. *Ler, escrever, literatura*

Como já comentamos, a referência literária principal da narrativa em foco é *Metamorfoses*, de Ovídio. A obra de Aleixandre utiliza esse clássico no decorrer de toda a narração, além de outros textos, explicitados por Senín (2009: 81-2):

Medusa é o marco co que abren as tres partes da novela, ao tempo que coñecemos o castigo que sufriu a fermosa doncela violada por Poseidón na versión do mito que Ovidio nos dá nas *Metamorfoses* a través da tradución que dela fan os alunos da clase de Latín coa axuda da súa profesora. Os capítulos van encabezados por textos coidosamente seleccionados nos que o lector ou lectora pode recordar algunhas violacións ou accións de forza contra as mulleres e que van dende a mitoloxía até a propia Biblia da que se recollen tres episodios, o máis conhecido dos cales é a demostración de forza do Rei David que non só se deita con Betsabé, a muller de

Hurías o hitita, senón que para facela da súa propiedade manda o seu home a unha morte segura. Estes textos tirados tamén de Rosalía, Pondal, Freud, de Medina, unha revista de sección feminina, axudan a crear un ambiente de tensión narrativa e non deixan que o lectorado esqueza cal era e cal é aínda a situación de infravaloración en que a muller se atopaba.

Dessa forma, todas as seleccións textuais representadas na obra, dialogam de algum modo, com a temática central da obra e ampliam o repertório do leitor acerca dela.

21. Ilustrações

A narrativa em questão apresenta um projeto gráfico distinto das demais obras pertencentes à coleção “Fóra de xogo”, revelando-se como uma produção bem elaborada, em conjunto com a organização da narrativa, já explicitada em outro campo de análise.

A obra conta com ilustrações externas e internas, montadas por Victoria Diehl. No capa, observamos uma alusão à figura mitológica Medusa, retratada com uma expressão de tristeza e com os olhos fechados, já adiantando ao leitor que a narrativa proporcionará diálogos com *Metamorfoses*, de Ovídio.

Ademais, há três conhecidas obras de arte representadas no interior da narrativa, a saber, na abertura das três partes que estruturam a obra: a primeira é a pintura “Medusa⁹⁵”, do italiano Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571 - 1610); uma escultura de pedra intitulada “Górgona etrusca”, localizada na Província Portonaccio Veio, região da Itália; e, por último, a escultura em bronze “Perseu com a cabeça de Medusa”, elaborada pelo artista, também italiano, Benvenuto Cellini (1500 - 1571).

Portanto, todas essas referências, além dos demais comentários já realizados, funcionam como uma metáfora da violência sofrida pelas jovens protagonistas, como assinala Ferreira Boo (2012: 101): “[...] metáfora e elo que entretece em todo o relato a mitoloxía co drama actual, a violencia física coa violencia simbólica, reflectidas na vida real e nas obras literarias”.

22. Público destinado

⁹⁵ Datada de 1597.

A cabeza de Medusa, assim como a *Rúa Carbón*, integra a colección “Fóra de xogo”, explicada de forma mais detalhada na obra anteriormente analisada. Para Soto (2008):

Son moitos os aspectos que favorecen a identificación do lectorado xuvenil con este tipo de narracións que retratan realidades que lles resultan familiares e isto talvez influíu nos membros adolescentes do xurado do Premio, seducidos tamén segundo as súas palabras – polo tema escollido, a fluidez da prosa e o desenvolvemento da trama.

Além disso, importa recordar que a coleção em foco também objetiva atender aos leitores adultos. Portanto, essa obra não se restringe apenas ao público juvenil.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A cabeza de Meduza recebeu, em 2008, o *Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil*, além de ser incluída no catálogo *The White Ravens*, em 2009 e ganhou o *Premio Martín Sarmiento* em 2010, na categoria 3º ESO – *Bachillerato*.

Sobre a primeira premiação mencionada, cabe destacar o modo pelo qual ocorreu a escolha, considerando, sobretudo, a temática inovadora que Aleixandre ousou abordar na narrativa em questão:

[...] obtuvo por unanimidade el III premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, gracias a un jurado compuesto por especialistas de Literatura Infantil y Juvenil, escritores y estudiantes de Bachillerato, dando voz a una temática hasta entonces silenciada y muy poco tratada por la Literatura Infantil y Juvenil galega: el tema de la violación social de la sexualidade femenina en la cultural occidental y las diferentes reacciones familiares ante este suceso violento tan traumático (Ferreira Boo, 2013: 133).

IV.3.2.3. *Illa soidade*, de An Alfaya

1. Obra

Alfaya, An (2007), *Illa soidade*, ilust. Antonio Seijas, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n.º. 107, 144 pp. (ISBN: 978-84-9782-653-2).

2. Dados do autor(a)

An Alfaya (Vigo, 1965)⁹⁶, pseudônimo literário de María de los Ángeles Alfaya Bernárdez, é uma aclamada escritora, que já recebeu diversas premiações com seus livros. Ela tem formação em Magistério, na cidade de Vigo e em Criminologia, na capital da Espanha, Madrid. Ademais, é cofundadora do Teatro Avento, de Vigo.

A autora conta com uma vasta lista de publicações, dentre elas obras dirigidas tanto ao público infantil e juvenil quanto ao adulto, e em muitas recebeu delas importantes premiações, como, por exemplo, com o livro *A sombra descalza* (2006), recebeu quatro galardões e indicações: a) *Premio Lazarillo de Literatura Juvenil*, em 2005; b) *Premio Xosé Neira Vilas*⁹⁷, em 2006; c) Prêmio *White Ravens*, em 2007, d) Lista de Honra de IBBY, em 2008. Além de outros títulos e trabalhos que legitimam a boa qualidade de seus textos.

3. Gênero

Considerando a variedade de características que compõe *Illa Soidade*, podemos classificá-la como: 1) Narrativa de formação: narrativa de memórias; 2) Narrativa de formação: narrativa psicológica; 3) Narrativa-diário; 4) Narrativa social: narrativa de crônica urbana; 5) Narrativa social: narrativa-reportagem.

Justificamos a primeira classificação com base no enredo, pois a estudante Lucía, em uma viagem de trem, rememora a relação dela com uma moradora de rua. Para as duas próximas classificações, atentamo-nos para a vida de Soidade (Soa), contada por meio de um diário e a maturidade da jovem Lucía, por meio do contato com Soa e os demais mendigos que a garota conhece.

Por fim, enquanto a quarta categoria representa uma face triste e “invisível” dos centros urbanos, da mendicância e da indigência, a quinta, por fim, adianta o talento e as

⁹⁶ Tais dados biográficos e bibliográficos da autora podem ser encontrados por meio desta página: <http://www.xerais.gal/autores.php?tipo=autores&id=100005464>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

⁹⁷ Premiação concedida pela Fundación Xosé Neira Vilas com o fim de incentivar a criação literária em língua galega destinada às crianças e aos jovens, <http://www.fundacionxoseneiravilas.com/premios/bases.php>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017)

preocupações de Lucía sobre as problemáticas sociais, especialmente a respeito desse grupo minoritário.

4. Resumo da ficção

Illa Soidade mostra a jornada de maturidade de Lucía, uma jovem universitária, ao conhecer a fundo a vida de uma moradora de rua, Soa, vida esta marcada por uma grande paixão e pela solidão, como sugere o próprio nome dessa personagem.

Lucía está se preparando para tomar o trem e começar uma nova etapa de sua vida, a fase universitária, no curso de Jornalismo. Durante o trajeto, seus companheiros são: o “Diario de Outono” e o gravador.

A partir desses objetos, a jovem protagonista recupera passagens da vida de Soa, da vida monótona e solitária que vivia com o esposo, Arturo: “sen perspectivas, sen motivación, baleiros...” (p. 45) e da paixão pelo artista de rua Jean Barnard e por Paris: “[...] con Jean comecei a valorar cada momento... E souben que o verdadeiro París non estaba na cidade, senón na sombra que proxectaba a súa historia, e na miña ollada, e nos intres vividos nela, con el...” (p. 47)

Um fato marcante na vida de Soa foi saber que Jean nunca deixara de amar María Luísa Zaldívar, uma paixão que se converteu na vingança do melhor amigo, Zacarías, que também gostava da mulher. Como fora Jean o escolhido por ela, Zacarías colocou fogo no apartamento dos dois, queimando não apenas todas as esculturas de Jean, mas também provocando a morte de María Luísa.

Intercala à história de Soa, temos a vida de Lucía, que mora com seus pais, donos de um bar, em frente à Praça dos Mistos, onde habitam e transitam muitos moradores de rua, dentre eles, Soidade. A jovem sempre observava de longe os mendigos na praça, mas sua mãe não gostava do interesse da filha por eles. Já o pai dela não se incomodava com a situação e tinha opiniões bem diferentes de sua esposa sobre os moradores de rua.

A trama mostra ainda quando Lucía, finalmente, aproxima-se de Soa: “— Atrévicheste por fin – [...] Esperábate dende hai tempo” (p. 68) e aos poucos, as duas estabelecem uma relação. A partir disso, Lucía começa a compreender mais sobre a vida dos moradores de rua e sobre a história de Soa, que um dia desaparece, deixando seu diário em um banco da Praça dos Mistos.

5. Organização da narrativa

A obra é organizada por meio de uma alternância entre capítulos (um total de nove) e os textos do “Diario de Outono” (um total de oito), referentes à vida da moradora de rua, Soa. A partir dos capítulos, conhecemos a história de Lucía e o seu relacionamento com as pessoas que vivem na rua, além de reflexões da jovem acerca da leitura do diário de Soidade. Este diário, narrado por meio de *flashbacks*, adentra no universo íntimo de Soa, antes e depois da mendicância: “Estou cansa e soa...Pésame o corpo avellentado de máis, e só me acompañan as pombas na praza co seu arrollo, os vagabundos, tan alleos a mín como ao resto da humanidade, [...]”(p. 19).

Além disso, a narrativa conta com um paratexto intitulado: “Dossier de prensa”, formado com uma série de textos jornalísticos e de títulos de notícias sobre moradores de ruas, a maioria deles referente ao jornal galego *La Voz de Galicia*⁹⁸, compreendendo o período de 2003 a 2007: “Detidos tres mozos por queimar viva unha indixente en Barcelona” (p. 130); “O drama dos «sen teito»” (p. 131); “Sobrevivir na rúa” (p. 132), para mencionar apenas alguns exemplos.

Tal como percebemos nas publicações de Marilar Aleixandre, *Illa Soidade* também oferece ao leitor um rol de informações acerca da temática central da narrativa para que ele mesmo construa a sua visão sobre os fatos.

6. Final da narrativa

O final da narrativa é marcado por duas situações inesperadas: o incêndio na Praça dos Mistos e a amizade de Lucía com Daniel, um garoto que viajava no mesmo trem que ela.

O incêndio fora provocado por Zacarías e seu grupo, matando um mendicante, a saber, Marcelino. No entanto, a ação inesperada estava por vir, pois Soa aproveitou-se da situação conturbada da praça e depositou um líquido inflamável sobre a estátua de María Luísa, sua rival: “[...] Mentres eu, obsesionada, obstinada, entolecida, só pensaba

⁹⁸ Trata-se de um jornal importante veículo de comunicação na Galícia: <http://www.lavozdegalicia.es/>. (Última consulta em 14 de janeiro de 2017).

nos vinte e cinco anos de amor silencioso que lle entregara a Jean Barnard, e necesitaba destruír aquela pedra que simbolizaba o meu fracaso...” (p. 105).

Após muitos anos sem vê-lo, Jean aparece muito debilitado e triste com o ocorrido na praça: “[...] que maten dúas veces a muller que amas é demasiado para un corazón feble...A primeira vez Zacarías matou o corpo; a segunda, eu matei a súa alma...” (p. 105). Depois disso, Soa e Jean desaparecem e, por meio do diário deixado em um banco da praça, que Lucía soube de outra versão dos eventos daquela noite.

Sobre a segunda situação, surge, no desfecho da narrativa, uma nova personagem, Daniel, um rapaz que compartilha de gostos similares aos de Lucía e eles conversam até o destino final do trem, a Cidade Universitária:

Ás veces resulta curioso o xeito en que as persoas pasan a formar parte da nosa vida, sen que medie ningunha premeditación, senón que as circunstancias ou o azar fan que de súpeto, sen propoñelo, nos atopemos contándolle a un estraño intimidades que nunca antes fomos quen de revelar a ninguén. Algo así me pasa con Daniel (p. 117).

Dessa forma, a narrativa sugere, de um lado, o encerramento da história de Soidade, e o início de um novo ciclo na vida de Lucía, mais madura que antes.

7. Personagens principais

As personagens principais de *Illa Soidade* são Lucía e Soidade, elemento que revela o protagonismo feminino da obra. Essa característica já foi observada nas duas obras anteriormente analisadas, de Marilar Aleixandre (Ferreira Boo, 2012: 103), e também estão presentes em obras de An Alfaya, tal qual na obra em questão, e nas de Agustín Fernández Paz, como veremos adiante (Neira Rodríguez, 2010: 30).

Sendo assim, Lucía é uma jovem de dezesseis anos, que está iniciando sua carreira na Universidade de Jornalismo. Dentre as características da garota, destacamos o precoce interesse por questões sociais, pois desde criança observava os moradores de rua que frequentavam a praça de frente ao bar de seus pais:

Penso que desta observación naceo o xermolo do meu interese polo xornalismo. [...] Ou se cadra foron as premonicións do meu pai, ao insistir en poñerme o nome que levo, as que me impulsaron a decidirme por esta carreira.

– A nena naceu cos ollos abertos ao mundo, e dúas luminarias brillantes cargadas de curiosidade illumínanlle a face. Debe chamarse Lucía, pois ten o selo da luz na ollada (p. 37).

O jogo entre luz e sombra, claro e escuro, é uma característica recorrente nas obras de An Alfaya, assim como veremos na narrativa *O cero escuro* e no livro *A sombra descalza* (2005), mas essa última não integra nosso *corpus*. Em *Illa Soidade*, acreditamos que a luz pode ser vista como uma metáfora de se enxerga algo que é invisível aos olhos de outras pessoas – como é o caso do interesse de Lucía pelos moradores de rua – para, de alguma forma, compreendê-los e ajudá-los.

No que diz respeito à personagem Soidade – de fato, o nome dela é Mara Ribera⁹⁹, revelado duas vezes no “Diario de Outono” e “morreu voluntariamente” quando ela se separou de Arturo –, o leitor tem a oportunidade de conhecer mais de perto sobre a vida dela, já que a voz de Soidade também aparece na narrativa.

Antes de Soa ser moradora de rua, ela foi casada durante dez anos com um homem chamado Arturo, mas não foi uma relação feliz, já que seu esposo era muito ausente, portanto, a solidão já acompanhava a personagem há muito tempo. Antes de se casar com Arturo, Soidade trabalhava como datilógrafa, mas deixou sua atividade para se dedicar ao marido e ao lar. No entanto, resolveu mudar:

Depois de dez anos cumprindo co meu papel de esposa, comecei a tomar decisións por min mesma tras arrancar as follas corenta e seis almanaques, e unha das primeiras foi mercar un billete de avión cara a París coa intención de permanecer na cidade ao redor dunha semana (p. 31).

As economias de Soa não eram muitas, então, logo entrou para um grupo de pessoas menos desfavorecidas socialmente. A história dessa personagem também é marcada por uma grande paixão pelo artista de rua, Jean Barnard, que ela conheceu em Paris. Ao mesmo tempo, decepcionou-se com o companheiro, já que ele nunca esquecera um grande amor: a poeta e também moradora de rua María Luísa.

Como já comentamos, tanto Zacarías quanto Soa, cegos de amor, ele por María Luísa, que preferiu Jean, e Soa que não teve seu amor correspondido de forma plena,

⁹⁹ Na página dezenove da obra, o nome aparece como Mara Ribera, já na página cento e dezesseis, o nome da personagem aparece como Marta Ribera. Como um possível erro de digitação na versão que estamos manuseando, utilizaremos o nome que aparece no início da narrativa.

queimaram a amada de Barnard: Zacarías, ao atear fogo no apartamento em que os dois viviam, matou María Luísa e Soa, ao queimar a estátua dessa mulher, esculpida na Praça dos Mistos: “Na praza quedou un tufo insoportable, unha estatua e un banco queimado, a lembranza dun home morto, e dúas almas novas coas feridas abertas...” (p. 105).

Por último, vale salientar a visão de Soa quando Lucía aproxima-se dela na praça: “Notei o teu noxo ao achegáreste a min. Doeume menos do que pensaches; tiveches valor; fixeches o esforzo e venciches a repugnancia... Ti cres que es covarde, débil, mais eu anúncioche todo o contrario, es valente, ¡moi valente! (p. (75).

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias são: os pais de Lucía; Pío; os moradores de rua: Jean Barnard, María Luísa Zaldívar, Zacarías, Grimaldi, Pinta, Cosme, Marcelino, Clara, Tony; e Daniel.

A família de Lucía é pequena, formada apenas por seus pais e ela. Seu pai é muito carinhoso com a filha e mais atencioso quanto ao amadurecimento da jovem. Por outro lado, a mãe dela parece não perceber que a filha está prestes a iniciar a carreira universitária. Contudo, ao ler um texto sobre os mendigos escrito por Lucía, comenta que: “– Nunca pensei que soubeses escribir con tanto sentimento. Parece feito por alguén maior...” (p. 58).

Ademais, eles são donos de um bar, localizado perto da Praça dos Mistos, onde ficam os mendigos e sobre eles, os pais da jovem têm opiniões muito distintas. A mãe de Lucía acredita que é por conta dos moradores de rua que o negócio da família não prospera, além de reprovar o interesse da jovem por eles: “– O teu idealismo farache sufrir moito, Lucía” (p. 53).

O pai da garota, por seu turno, pensa diferente da mãe, sobretudo pelo fato de que, quando era jovem e chegou à cidade, passou muitas necessidades até conseguir seu primeiro emprego. Assim sendo, ele não hesita em ajudar os moradores de rua: “[...] algunha noite dende a xanela da bufarda, o sorprendera saíndo ás agachadas do bar e vírao achegarse até algún banco da praza e pousar nel varios bocadillos e refrescos...” (p. 40).

Além disso, conversar a respeito dos moradores de rua era sinônimo de desentendimentos entre o casal:

- Muller, se non estivese aquí, estaría noutro lugar, e outra xente tería o mesmo problema. ¿ Ou é que cres que con perdelos de vista deixan de existir? – atallaba o meu pai.
- ¡Ti deféndeos aínda por enriba! – atacaba miña nai, [...]. Cando teñamos que pechar o bar, despois a ver qué dis, a ver de qué comemos... (p. 41)

Os pais de Lucía, além de outros comerciantes daquela região, realizavam reuniões para discutir problemas que envolviam os mendigos e alguns dos donos dos estabelecimentos comerciais solicitavam a retirada daquelas pessoas dali. Dentre uma das opiniões, o sapateiro Pío propôs, com um tom de humor: “[...] regalos con gasolina e penderlles lumes mentres durmían.” (p. 42).

Na sequência das personagens, temos Jean Barnard, o grande amor de Soidade, mas que amava María Luísa Zaldívar, “imortalizada” em uma escultura na Praça dos Mistos. Zacarías era inimigo de Jean e o primeiro e o seu grupo, Grimaldi e Pinta, procuravam o artista com o fim de lhe fazer mal, tal como fizeram ao colocar fogo em três mendigos que dormiam na praça: Marcelino, um cego que tocava violino, foi morto pelo fogo, e Tony e Clara, que ficaram feridos com o atentado. Além deles, outro morador de rua habitava a praça, Cosme, que pintava o pavimento com a sua arte e era o mais novo e inocente entre os mendicantes.

Por último, Daniel, jovem que Lucía conhece no trem e é apaixonado por cinema e filmagens. Ele dá aulas na Escola de Imagem e Som: “– Paso o tempo vendo o mundo a través das lentes da miña cámara...Todo é susceptible de ser filmado...”(p.118).

O rapaz tem grande importância durante a viagem de Lucía, pois auxilia a garota a enxergar seu amadurecimento em função do interesse dela pelos moradores de rua, bem como das intervenções realizadas por ela.

Diante do exposto, observamos que o rol de personagem proporciona ao leitor uma diversidade de personalidades e, conseqüentemente, suas perspectivas e posicionamentos acerca da temática em questão.

Tempo histórico

Acreditamos que a narrativa transcorra na época contemporânea, por conta das datas recentes que abrigam as notícias de jornais presentes na obra, que vão de 2003 a 2007.

Além disso, enfatizamos o emprego dos *flashbacks*, tanto no diário de Soidade – escrito durante um verão – quanto na voz de Lucía, que relembra a história dos moradores de rua, em sua viagem de trem: “De novo os vagabundos da Praza dos Mistos acoden a min” (p. 113).

9. Duração da ação

A narrativa é contada a partir do momento em que Lucía está em sua casa e irá tomar um trem da cidade onde vive com destino à Cidade Universitária, local em que começará a estudar. O trajeto mencionado leva duas horas, como ilustra a seguinte passagem:

Comenzar unha carreira universitaria fóra da miña cidade, cun percorrido de aproximadamente dúas horas en tren, coa a previsión de pasar a semana alí, para logo retornar á tarde do venres e reincorporarme de novo o domingo, de primeiras augura pouca aventura, e ademais precisa de unha equipaxe moderada (p. 09).

10. Espaço macro

Diferentemente das outras narrativas galegas analisadas até o momento, não é possível identificar a cidade em que a história se desenrola, mas sabemos que ela é localizada na Galícia. Assim como em muitos centros urbanos da Espanha, do Brasil e de outros países, a narrativa retrata a difícil realidade de muitas pessoas que vivem nas ruas, marginalizadas pela sociedade.

Vale mencionar também a capital francesa, Paris, pois é um lugar retomado por Soidade em seu diário, tendo em vista que foi nessa cidade que ela conhecera Jean Barnard. A obra evidencia que Soidade tinha o sonho de conhecer esse local desde quando era jovem, mas só foi possível após a sua separação. Importa destacar, por fim, que Soidade narra em seu diário momentos agradáveis que passou em Paris com Jean, mas não revela como ou quando ela chegou na Galícia.

11. Espaço micro

Elencamos dois espaços importantes nessa narrativa, a Praça dos Mistos e a viagem de trem de Lucía. No que confere ao primeiro, como já mencionamos em outros momentos, trata-se de um local próximo ao bar dos pais da protagonista, lugar em que os mendigos transitavam e habitavam. A partir do bar, Lucía observava a rotina dos moradores de rua: “[...] e a través da xanela que daba á praza, continuaba observando a paisaxe dos vagabundos estarricados nos bancos ou nos lastros, formando illas, cada un seguindo un ritual particular [...]” (p. 36). Mas nem todos os moradores desse bairro estavam interessados nessas pessoas, pelo contrário, a mãe de Lucía e Pío detestavam a presença deles naquela região.

O segundo lugar, por sua vez, é a viagem que Lucía faz, permanecendo no trem durante duas horas. A nosso ver, esse percurso pode ser visto como uma metáfora de transformação, isto é, do amadurecimento de Lucía, como observamos abaixo, no trecho em que a protagonista conversa com Daniel:

[...]

– Se con dezaseis anos fuches capaz de inmiscirte na realidade social que che arrodeaba, qué non fará con trinta, ou non..., ¿non quero ni imaxinalo!

[...]

– Ou simplemente eras aínda unha nena que madurou de golpe...Mellor non xulgar a ningún...Somos illas, ¿non si?

E como se as súas palabras fosen o preludio da fin da viaxe, o tren detense na parada en que ambos os dous debemos baixar. Sinto dentro de min que o traxecto foi enriquecedor, que camiñei sobre a liña que separa a miña cidade da Cidade Universitaria como unha fumnambulista, e que a presenza de Daniel, sen sabelo nin buscalo, me serviu de barra de equilibrio [...] (p. 122-3).

Assim, não se trata, pois, de que o amadurecimento de Lucía tenha ocorrido durante sua viagem, mas sim das reflexões feitas por ela e por Daniel sobre os interesses dela por aquela distinta realidade social. Portanto, o rapaz foi uma figura chave para que a jovem conseguisse observar seu próprio amadurecimento.

12. Voz

Trata-se de uma narração em primeira pessoa, feita por Lucía e intercalada com a voz de Soa. É muito significativa a composição da narrativa, pois aborda a voz de uma mulher, integrante de um grupo minoritário. Sobre isso, cabe mencionar as ideias de Aguiar (2010a: 02), quando explica a inserção de distintas vozes na narrativa juvenil:

Tal produção se desenvolveu no cenário da literatura em geral, valendo-se, portanto, das representações e dos recursos estéticos consagrados, ao mesmo tempo em que parece um leitor específico, que vai se desenhando no texto. Esse leitor implícito, que está afinado com os jovens que vivem no mundo de hoje, traz, assim, para a diegese, a voz desse novo público. Sabemos, no entanto, que a juventude não é homogênea, ao contrário, busca lugares sociais diferenciados e nem sempre correspondente àqueles definidos pelos valores tradicionais. Resta à produção literária, pois, acolher expressões das variadas minorias que compõem o panorama atual.

No caso de *Illa Soidade*, Soa não é jovem, mas independente disso, o que vale salientar, aliás, é o protagonismo feminino da obra e a voz de uma mulher, moradora de rua, sendo ela mesma uma minoria no que diz respeito a esse grupo de pessoas menos favorecidas socialmente.

13. Foco narrativo

A focalização da narrativa ocorre por meio da protagonista Lucía, ademais da perspectiva de Soidade, explícita no “Diário de Outono”. Importa destacar que, como um elemento recorrente nas narrativas juvenis contemporâneas, os temas são abordados a partir de diferentes óticas, cabendo ao leitor a organização das informações e a interpretação, sobretudo, das entrelinhas dos textos.

14. Linguagem

De início, importa comentar que An Alfaya, ao tratar de uma temática complexa como essa obra, vale-se, em muitos momentos de uma linguagem poética, especialmente na elaboração da personagem Lucía e dos processos metalinguísticos que a obra apresenta.

Em seguida e de um modo geral, observamos a predominância da linguagem coloquial, em particular, nos diálogos e no diário de Soidade. Além disso, como Soa gostava de Paris e conheceu Jean Barnard nessa cidade, há algumas referências ao idioma: “*Ma petit clochard*”, “*Merci beaucoup*”¹⁰⁰ dentre outras.

Assim, tal como já percebemos em outras narrativas, *Illa Soidade* apresenta diferentes utilizações da linguagem e da língua (ou línguas), por conta da diversidade de gêneros que a obra apresenta, recurso enriquecedor para o repertório dos leitores.

15. Temática central

Tal qual já comentamos em outros pontos da análise, a temática central da narrativa gira em torno da vida dos moradores de rua. Os discursos acerca do tema são distintos, tais como o interesse de Lucía pelos mendicantes; a solidariedade do pai de Lucía, que levava alguns alimentos aos sem-teto; a mãe Lucía, que os culpava e queria a retirada dos mendigos daquela região, assim como outros comerciantes; dentre outras situações.

Cabe destacar a atitude das pessoas diante dos moradores de rua, especialmente o nojo que muitas sentem deles: “– Resulta repugnante velos arrastar os farrapos, deixando un tufo pestilente ao seu paso, e o peor non é iso, senón aturar a súas pelexas a todas horas” (p. 38).

O papel da segurança pública também é visto na obra, quando: “Ocasionalmente viñan os municipais e obrigaban aos mendigos a abandonar a praza unha vez que acumulaban varias denuncias de veciños” (p. 39) ou ainda o pouco interesse policial pelos casos que envolvem os sem-teto e da população que se cala diante do incêndio que matou Marcelino, já que se tratava de um indigente: “[...] Eu mesma, ou a minha familia, calamos. Co noso silencio fomos cómplices indirectos dos asasinos” (p. 93).

Ademais disso, percebemos ainda a riqueza de intertextos e processos metalinguísticos que a narrativa oferece ao leitor, todas elas agregando conhecimento acerca do tema e, conseqüentemente, diferentes olhares sobre a mendicância e a miséria, uma realidade distante, e, ao mesmo tempo, perto do leitor.

¹⁰⁰ “Minha pequena vagabunda”, “muito obrigado (a)”.

16. Temas complementares

Dentre os temas complementares, elencamos o período de amadurecimento de Lucía, já explicitado em outros campos da análise, a solidão, o preconceito e o respeito às diferenças.

A solidão aparece em muitos momentos da obra, em especial, comentados pela personagem Soidade, como vemos na citação: “Son unha illa. Todos somos illa neste mar de incertezas” (p. 19). Lucía sempre refletia sobre isso e no dia de sua viagem, o simples fato de um passageiro colocar seus fones de ouvido, assim como ela mesma havia feito, a garota compreendeu “[...] máis que nunca o sentido do termo *illa* atribuído a cada un de nós” (p. 25).

Dessa forma, o termo *illa* ganha visibilidade na obra, não apenas pelo fato de a solidão ser um estado do ser ou a ausência de companhia, mas sim pelo próprio afastamento e isolamento de cada um, por meio de pequenos atos, como aquele mencionado por Lucía e o quanto essa atitude também marginaliza o outro, especialmente os grupos menos favorecidos socialmente.

Finalmente, a narrativa também propõe uma reflexão acerca do preconceito e do respeito às diferenças, inclusive, por meio da própria construção da obra, dando voz a uma minoria marginalizada. Assim, o leitor poderá compreender o universo daqueles seres ficcionais, tão presentes em nosso cotidiano.

17. Família

Com o propósito de não repetirmos informações, já tecemos alguns comentários acerca da configuração familiar presente nessa obra de An Alfaya.

18. Escola

Diferentemente das demais narrativas analisadas até o momento, *Illa Soidade* conta com uma jovem que está ingressando na Universidade de Jornalismo. Como os fatos são narrados e rememorados a partir do trajeto da cidade de origem de Lucía à Cidade Universitária, não há descrições e comentários sobre essa instituição de ensino.

Sendo assim, trata-se de um novo ciclo na vida da protagonista, como ela própria demonstra: “[...] De feito, agora no tren, sinto unhas cóxegas estrañas ao decartarme de que non tardarei en mudar de cidade e comezarei unha nova etapa na miña vida, máis independente, pero tamén con maior carga de responsabilidade”. (p. 37)

19. Ler, escribir, literatura

Essa obra de An Alfaya menciona duas vezes, de forma breve, *Os Miseráveis* (1862), de Victor Hugo (1802-1885). A primeira referência ocorre a partir da voz de Soidade, “Non me recibiu a cidade «miserable» de Vítor Hugo” (p. 32).

E a segunda vez, por meio da voz de Lucía, quando reflete, emocionada, sobre a vida dos moradores de rua, após escutar a música “En un hotel de 1000 estrelas”¹⁰¹, da banda Los Rodríguez¹⁰² e conversar com Daniel no trajeto de sua viagem: “[...] Eles e a ausencia de luz...Eles e as tebras da noite baixo o artificio dos farois...Eles como fantasmas tétricos vagando pola praza, compoñendo un esperpento vivente...Eles, como *Os Miserables*, de Vítor Hugo... (p. 113).

Dessa forma, podemos observar que, ainda que de um modo sucinto, *Illa Soidade* faz uma analogia entre as personagens da obra francesa – sabemos que se trata de uma obra densa e complexa –, e as dessa obra galega, especialmente no que diz respeito à pobreza e às más condições de vidas que elas levam em ambos os livros.

Outra questão que deve ser mencionada nesse campo de análise é a composição de dois textos escritos por Lucía. Um deles foi publicado em uma revista do instituto, sob o título de “Esmoleiros”:

Dóeme pensar neses indixentes para quen o amor esta vedado, e saber que o meu corazón só sente cara a eles compaixón mesturada con repugnancia. A súa desolación faime buscar respostas a tantas preguntas que me perturban o sosego e impúlsanme a escribir esta crónica de soidade... (p. 57)

¹⁰¹ A canção, transcrita na obra de An Alfaya, também aborda a temática dos moradores de rua: “*Cerca de tu casa/ el mundo está lleno de fantasmas/durmiendo en la calle.*” (p. 112).

¹⁰² Banda de rock madrilenha, formada por argentinos e espanhóis. A biografia da banda pode ser encontrada no site a seguir: http://www.todomusica.org/los_rodriguez/. (Último acesso em 14 de janeiro de 2007).

Já o segundo texto, intitulado “O Banco Verde”, foi dedicado ao morador de rua Marcelino, morto em um incêndio na Praça dos Mistos:

Direiches que soñei coas pombas da Praza dos Mistos, pero faltaban o son do teu violín, que ardeu cos teus sonhos de vagabundo, e a túa sombra apousentada no banco verde. [...] Quedou o teu aroma: amarelo de tabaco seco, azul de humanidade grisalla, pardo de nostalxia, noxento de cotras...[...] (p. 97)

Por fim, não devemos deixar de mencionar o “Diário de Outono”, já comentado por nós no campo de número cinco. Esses textos, de autoria da mendicante, levam o leitor a uma profunda reflexão sobre a vida das pessoas que habitam as ruas das pequenas e grandes cidades do mundo, e, possivelmente, proporcionam ao receptor um novo olhar sobre elas.

20. Ilustrações

A fotografia da capa foi elaborada por Antonio Seijas e segundo Roig Rechou (coord., 2012: 63) “[...] reflicte a realidade de moitas cidades dun xeito poético, pois amosa a soidade dun banco e un ceo cuberto de nubes coa textura velada dunha lousa do chan, o cal avanza un relato arredor do illamento”.

Assim, o título da obra, o banco da capa e o nome da moradora de rua Soidade (ou Soa), simbolizam e reforçam não apenas a ideia de solidão de um modo geral, mas também aquela representada, sobretudo, pelas condições de vida levadas pelos mendicantes, isto é, estão à margem da sociedade.

21. Público destinado

Em se tratando de uma obra que integra a coleção “Fóra de xogo” e como já explicamos o papel dela, constatamos que *Illa Soidade* é uma obra destinada tanto ao público jovem quanto ao adulto (Neira Rodríguez, 2009: 56). Mas cabe ressaltar que se trata de uma narrativa de iniciação, já que observamos o amadurecimento de Lucía, visto, particularmente, por suas reflexões durante a viagem.

22. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra *Illa Soidade* recebeu o II Premio Fundación Caixa Galicia de literatura xuvenil, no ano de 2007. Esse galardão valoriza e legitima a obra de Alfaya, particularmente por abordar um tema pouco ou quase nunca tratado na narrativa para jovens, isto é, um grupo marginalizado pela sociedade e dentro dele, uma voz feminina, que não deixa de ser a representante de uma minoria dentro desse contexto.

IV.3.2.4. *O cero escuro*, de An Alfaya

1. Obra

Alfaya, An (2011),¹⁰³ *O cero escuro*, 3. ed., ilust. Manuel Estrada, Vigo: Tambre, col. Catavento, n° 05, 197 pp. (ISBN: 978-84-263-5110-4).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais significativas acerca da escritora já foram apresentadas na análise da obra *Illa soidade*.

3. Gênero

A obra *O cero escuro* pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, tendo em vista que observamos o processo de amadurecimento da protagonista Nadia. Além disso, a obra conta com traços da Narrativa de aventuras: narrativa policial e de Narrativa social: narrativa de crônica urbana, pois tanto a polícia quanto os amigos de Nadia investigam o desaparecimento de Aurora, garota sequestrada por um grupo de criminosos.

¹⁰³ A primeira edição desta obra é do ano de 2003.

4. Resumo da ficção

A narrativa *O cero escuro* conta a história de Nadia, uma adolescente tímida que vivencia, em um plano principal, problemas familiares e, em um segundo, problemas com os amigos e integrantes de um grupo de teatro frequentado por ela. A situação que ora une, ora cria conflitos entre os colegas dessa equipe é o desaparecimento de Aurora, melhor amiga de Nadia, que cai nas mãos de uma quadrilha de traficantes de órgãos.

Além da separação dos pais, um evento marcante na narrativa é quando Nadia, ao chegar da escola em dia comum, nota que há um homem no quarto de sua mãe. Após o acontecido, mãe e filha brigam, como uma prática corriqueira ao longo da história, ademais das discussões acaloradas e frequentes entre os pais da jovem.

O drama de Aurora também é contado por Nadia, intensificando as preocupações e angústias dela: “Sentinme estraña ao experimentar unha increíble sensación de tenrura por ela. Nun instante pensei no meu pai, na súa nova muller, en Aurora e Luigi, e en Manel e Lola. Mestureino todo e sóubenme confusa” (p. 80).

Em seu processo de amadurecimento, Nadia também conhecerá novos sentimentos, em especial, o amor por Manel, que a princípio, namorava outra garota. Todos os conflitos vivenciados pela protagonista geram nela novas formas de ver o mundo e as pessoas, e, em consequência, transformam também a forma como as pessoas a veem, particularmente Manel e a mãe de Nadia.

No desfecho da narrativa e após uma investigação realizada pelos amigos e pela polícia, Aurora e várias garotas são encontradas com vida em uma festa e os criminosos foram presos.

5. Organização da narrativa

A narrativa é organizada por meio de dezesseis capítulos, sem títulos e a maioria deles equilibrada quanto à distribuição de páginas. Além disso, a trama apresenta uma ordem cronológica, com início, desenvolvimento e fim. No entanto, como a obra apresenta traços investigativos, o *flashback* é empregado em alguns momentos para a solução do desaparecimento de Aurora.

De um modo geral, a estrutura da narrativa é simples – se comparamos com outras obras já analisadas –, mas acreditamos que a trama por si só prende a atenção do leitor, seja pelos conflitos adolescentes, seja pela investigação.

6. Final da narrativa

A narrativa apresenta um final feliz, mas sem ser piegas, pois todos os conflitos são solucionados, isto é, os pais de Nadia, mesmo separados, vivem um relacionamento harmonioso entre eles; Aurora é salva do grupo de criminosos que explorava garotas e, por fim, Nadia e Manel ficam juntos:

[...]
– Podo?
Pedíame permiso para sentar ao meu carón. De novo os troupeleos do meu corazón se intensificaron. Logo arrimou a súa boca á miña orella e murmurou:
– Teño uns amigos que... – tatejou-...que o próximo domingo fan un pase público dunha maqueta que van gravar... [...]
– Preguntábame se che gustaría acompañarme...
Facéndome a forte e sen sacar os ollos do escenario dixen:
– Encantaríame (p. 197).

Mais importante que cada evento citado é a maturidade de Nadia, construída capítulo a capítulo, deixando a condição de “cero oscuro” para ser uma garota alegre, iluminando sua vida e a das pessoas ao seu redor: “[...] Decidín cambiar de chip e deixar de flaxelarme. Eu soa non podía arranxar o mundo. Os meus conflitos perseguiríanme sempre e debía asumilos” (p. 109-10).

7. Personagens principais

As personagens principais dessa obra são Nadia, seus pais e seu irmão Mateo. Nadia tem dezesseis anos, é a filha mais velha e, por conta dos conflitos que vivencia na narrativa, tem baixa autoestima e não gosta de sua aparência. Contudo, a adolescente pode ser vista como uma personagem complexa, pois, de tímida, ela passa a expressar seus sentimentos de forma explosiva. A partir disso, a garota sai da condição de “cero oscuro”, isto é, de passar despercebida diante de outras pessoas, e passa a “brilhar”, como mostram os excertos abaixo:

a) Nadia discute com Ernesto, seu professor de teatro:

Escoitar a miña voz enfrontándome a Ernesto sooume rara. Eu nunca adoitaba elevar o ton, nin buscar conflito, procuraba pasar inadvertida e non chamar a atención, que ninguén reparase en min, e menos me atrevía a poñer en cuestión a palabra dun adulto. [...] Era a primeira vez que me atrevía a expresarme sen medo á censura allea [...] (p. 41).

b) Nadia discute com seu pai, por não concordar que seu irmão ganhe um celular:

– Nadia, por que non te comportas – recriminoume. – Estás chamando a atención coas túas voces.

– E a min que? Que pasa, non queres quedar en ridículo? – enfronteime de novo a el.

– Pois saibas que me ten sen coidado, e que acabas de desautorizar a mamá, e tamén que non creo que lle vaías manter o capricho a Mateo (p. 121-2).

c) A mudança no visual:

[...] Perfilei de negro as pálpebras e pinteí os beizos cun lene ton laranxa. Quedei alucinada coma a miña nova imaxe, conseguida cun par de retoques na miña indumentaria e na cara. Mesmo deste xeito o meu pelo tan curto dárame un aire moderno moi na onda (p. 109).

Os pais de Nadia são separados e cada um deles está tentando refazer sua vida com novos companheiros. Após a separação, os dois filhos do casal, Nadia e Mateo, vivem com a mãe e as relações entre eles, com exceção do filho, que parece não se preocupar com os problemas familiares, estão sempre estremecidas por discussões e brigas. Assim, observamos que a família de Nadia não é peculiar e como disse Ferreira Boo (2013: 129), essa configuração familiar é reflexo das modificações sociais e culturais das sociedades contemporâneas.

É curioso observar como as relações entre as personagens vão sendo transformadas a partir do amadurecimento de Nadia, especialmente entre mãe e filha. A primeira reflete e constata o quanto ela estava distante dos filhos, mesmo vivendo na mesma casa que eles. Como consequência das modificações vivenciadas pelas personagens, mãe e filha começam a confidenciar seus segredos e sentimentos:

a) A mãe termina um relacionamento com um homem casado:

– Grazas a ti – continuou – decateime de que a miña relación con Xoaquín, polo menos tal como ía, non é o xeito máis adecuado para reconstruír a miña vida. No meu descargo teño que dicir que levaba tantos anos soa e estaba tan necesitada de afecto, que os seus aloumiños e afagos me fixeron recuperar parte da autoestima perdida (p. 146).

b) A filha conta à mãe sobre seu primeiro beijo:

[...]

Achegueime a ela e deille un abrazo sincero. Foi un abrazo silencioso pero intenso, cargado de enerxía.

– Mamá, onte biquei a un rapaz por vez primeira – murmureille na orella.

Ela sorriu.

– Atrapa ese instante e non o perdes nunca – díxome con dozura, acariñando a miña meixela co seu alento (p. 148).

O pai de Nadia, por sua vez, sempre aparece mais distante da jovem e de sua mãe e mais próximo de Mateo. Quanto ao relacionamento dos pais da garota, o leitor também percebe uma transformação, pois passam a conversar sem discussões ou brigas: “Había demasiado tempo que non os vía manter unha conversa sen recorrer ao berro ou á discusión sistemática, así que, en certo sentido, tanto mel chegou a inquietarme” (p. 180). A confirmação do mesmo fato também aparece por meio do discurso da mãe de Nadia: “– Se por reconciliarse se entende que conseguimos manter unha charla sen pelexarnos, entón reconciliámonos... Do outro nada (p. 181).

Sobre Mateo, como já comentamos, trata-se de um garoto que não demonstra muita preocupação com a separação dos pais e tem o objetivo de ganhar um celular novo do pai. A nosso ver, a importância dele está em ajudar Nadia com o desaparecimento de sua amiga Aurora.

Assim, no último dia em que Aurora foi vista, ela estava muito diferente, maquiada e vestida como uma mulher adulta. Segundo Mateo, Aurora estava em um carro, com uma mulher não identificada e que dirigia em alta velocidade:

– Lembro que mentres esperaba a que mudase o semáforo, e antes de repara en Aurora, xusto despois da freada, chamoume a atención un croque no lateral da carrocería, cara ao foco dianteiro, cunha raspadura de pintura vermelha..., aínda que pensándoo ben, non me estraña, co toque de acelerador que gasta a condutora! (p. 78-9).

[...]

- Pois se cadra que Aurora me pareceu maior.
- Como maior?
- Non sei, como as tías da tele...
- Queres dicir como se fose maquillada? [...] Aquel comentario assombroume. Aurora maquillada! Ella endexamais se maquillaba, a non ser que tivese que actuar (p. 79-80).

Dessa forma, observando a construção das personagens principais e centrando a discussão em Nadia, cabe encerrar esse campo de análise com uma reflexão de Ferreira Boo (2013: 141) – mesmo tratando de outra juvenil –, pois as ideias da autora cabem também para *O cero escuro*:

La ficción realista que se propone intenta reflejar la vida real, focalizando los problemas de la vida adolescente y de la construcción de la propia personalidad, al desarrollar el proceso de crecimiento personal mediante, fundamentalmente, el tratamiento de la vida en familia, las relaciones interpersonales y la maduración personal, y también al ofrecer el enfrentamiento con los problemas de la condición humana en general.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias estão Aurora, Luigi, Ernesto, Paula, Manel, Lola, todas elas integrantes ou ajudantes do grupo de teatro, além de Kathrina e Giovanni, os dois representantes da organização criminosa.

Aurora é a melhor amiga de Nadia e “sempre foi frágil no seu aspecto físico, mais arrebatadora nas suas emoções. Sabe expresar como ningún os estados de ánimo” (p. 10). A garota já estudou dança, música, e optou por frequentar em grupo teatral, pois se identificou com essa atividade: “[...] se a Aurora lle falta o teatro, fáltalle parte do aire que respira” (p. 11).

Como tinha o sonho de ser uma atriz famosa, foi facilmente convencida por Kathrina, integrante de uma organização criminosa, em fazer um teste para a televisão. Graças às investigações de Nadia e da polícia, Aurora e outras garotas foram libertadas e retornaram às suas vidas.

Luigi (ou Luís) é o namorado de Aurora e ajudante de direção no grupo teatral, seu apelido é Luigi “pola súa admiración por Pirandello” (p. 14). Ernesto, por sua vez, é professor de filosofia e “diretor dun grupo afeccionado independente do centro” (p. 11).

Trabalha atualmente em um projeto na montagem de pequenas cenas que tratam dos conflitos da adolescência.

Paula é também uma peça importante na narrativa, por conseguir muitas pistas sobre o desaparecimento de Aurora. É também namorada de Ernesto e participa das reuniões do grupo teatral. Lola é a garota que cuida do figurino e da maquiagem dos atores, usa roupas sensuais e é namorada de Manel, garoto este que Nadia estava interessada. Ele gosta de teatro e desenho e passa a reparar em Nadia apenas quando a garota rouba-lhe um beijo. No desfecho, ele percebe que o caráter de Lola era duvidosa, então Nadia e eles iniciaram uma nova fase.

Há outros personagens que aparecem, contudo, são citados poucas vezes, apenas como integrantes da equipe de atores ou figurantes, sendo assim, as personagens mencionadas – salvo Lola – têm um papel significativo para encontrar Aurora e porque vivenciam ora juntos, ora separados seus conflitos pessoais, muito similares aos dos leitores.

9. Tempo histórico

A narrativa não retrata com exatidão o tempo histórico, mas, diante de alguns elementos, como o celular, o *e-mail*, computador, dentre outros, remetem-nos a uma sociedade globalizada, como a atual.

Além disso, a narrativa estabelece uma ordenação cronológica dos fatos, mas não deixa de empregar o tempo psicológico, já que se trata de uma narrativa de iniciação, como demonstra o trecho:

[...] Dúas emocións fortes enfontábanse: a angustia provocada pola desaparición de Aurora, e o pracer que suponía lembrar a calor do corpo de Manel en contacto co meu. Non sabería escoller cal era máis intensa, xa que logo ambas as dúas habitaban dentro de min e mantíñanme en tensión, a medio camiño entre a tristeza e a felicidade (p. 101).

10. Duração da ação

Acreditamos que as ações da narrativa duram ao redor de uma semana, tendo em vista os dados sobre o desaparecimento de Aurora. Quando o grupo de amigos de Nadia repassa as informações sobre ela à polícia, e essa já vinha investigando a organização

criminosa: “[...] Agora xogamos con vantaxe, e se esa xente non sospeita que a policía está cercando o seu térreo, teño a esperanza de que antes de que remate a fin de semana acabará o pesadelo” (p. 143).

11. Espaço macro

Como muitas narrativas de nosso *corpus*, o espaço macro é o urbano, embora não saibamos qual é a cidade em questão: “Arredor da unha e media tomamos un autobús que nos levou directamente ao centro da cidade” (p. 113).

Além disso, Aurora também é encontrada em uma casa um pouco afastada do centro urbano: “[...] nunha propiedade das aforas, e que a casa era preciosa, con dous torreóns que semellaban de conto, como os do parque Güell” (p. 157).

Desse modo, as narrativas juvenis, assim como as brasileiras, também têm mostrado os espaços urbanos de distintas formas, dentre elas uma face ligada ao crime e à violência.

12. Espaço micro

Notamos na obra um espaço mais interiorizado, em que Nadia reflete, em muitos momentos, acerca de sua condição de “cero escuro” e esses pensamentos podem acontecer, especialmente em seu quarto: “O espello devolveume a miña imaxe habitual, máis mozo que moza, e pregunteime se eu quería ser así, ou se era un xeito de diferenciarme dos demais para illarme” (p. 108). Além disso, temos também o teatro e as cafeterias em que o grupo permanecia reunido: “— Agora que Nadia está conosco, que vos parece se poñemos sobre a mesa todos os datos de que dispoñemos referentes á ausencia de Aurora?” (p. 88)

Diante do exposto, notamos, ainda que com breves exemplos, que a narrativa mescla espaços coletivos e individuais, retratando os costumes, o companheirismo e também as angústias dos jovens.

13. Voz

A narrativa é contada em primeira pessoa, por Nadia, sendo assim, os acontecimentos partem da visão da jovem:

Percorrín o traxecto que me separaba do bloque de pisos onde vivo. Consultei o reloxo. Pensei que aínda era cedo que miña nai estaría cosendo. Adoitaba realizar arranxos caseiros para tendas de roupa; mercadorías que lle traían nunha furgoneta dúas veces por semana e que logo recollín cunha nova entrega. Pasaba moito tempo pechada e queixábase de que lle doía a vista, a pesar de que mudara as lentes. O meu pai pasábanos a pensión alimenticia de pascuas en flores, e ás veces as conversas telefónicas que mantiña con ela convertíanse en berros onde miña nai lle reclamaba a paga. [...] Alí saboreei o horror de saber que meus pais se odiaban, e tamén descubrinme odiándoos. (p. 45)

Além da perspectiva da personagem acima, a obra também é composta por discursos diretos e indiretos, que enriquecem a arquitetura textual e propiciam outros ângulos acerca dos acontecimentos narrados, tal como podemos observar no diálogo que segue, entre Paula e Nadia:

[...]

...E ti que?

– O meu con Manel non vai... Aínda que, houbo un bico.

– Vaia, así que vos bicastes e dis que o voso non vai, pícara!

– En realidade expreseime mal. Biqueino eu.

– Se vai ter razón Ernesto! Contoume que onte semellabas outra cuando te soltaches no ensaio e lle cantaches as corenta (p. 140).

14. Foco narrativo

A focalização da narrativa acontece por meio de um narrador-protagonista. Esse foco narrativo aproxima os conflitos de seu leitor, proporcionando a ele a identificação com os fatos narrados, além disso, por ser uma narrativa de linha psicológica, é coerente que as situações estejam relacionadas com as emoções e os sentimentos dos protagonistas.

15. Linguagem

Tal como já observamos na maioria das narrativas de nosso *corpus*, a linguagem coloquial é predominante na narrativa, como ilustra o trecho a seguir, em que Nadia conversa com seu irmão:

[...]
 – E o que máis? Recordas a marca do coche?
 Mateo negou coa cabeza, e asemade comentou:
 – Xuraría que se trataba dun modelo antigo, raro, poida que estranxeiro.
 – E a matrícula? – espeteille con ansiedade.
 – Non te pases, tía! Da matrícula nin idea... Son expelido, mais non teño un ordenador na cabeza! (p. 79)

Dessa maneira, esse recurso pode ser justificado tanto pelo protagonismo juvenil quanto pela estratégia de aproximar o texto de seu destinatário.

16. Temática central

A temática central versa sobre os conflitos familiares de Nadia, pois já explicamos que os pais da adolescente são separados e não têm um bom relacionamento.

Dessa forma, cada um deles tenta refazer suas vidas com outros companheiros. No entanto, a narrativa focaliza e questiona, sobretudo, a experiência da mãe com um novo parceiro e, ao presenciar a situação, já que a mãe levava o homem ao seu apartamento, Nadia não reagiu bem à situação:

[...] Fíxoseme estraño descubrir un segredo tan íntimo de xeito casual... Pensei que seguramente non era a primeira vez, que quizais ela aproveitaba a nosa ausencia para...Interiormente experimentei unha sensación de engano vergoñosa, e ata de repugnancia. Miña nai podía practicar o sexo cando lle petase, aínda que por detrás me soltase o discursiño tipo « ti mira o que faz, pero non me chegues gorda á casa... », pero descubrillo así molestoume (p. 47).

Posto isso, também observamos o posicionamento da mãe sobre o assunto:

– Xa non es unha nena, Nadia – murmurou -. Non sabía cómo dicircho. Hai cousa dun mes que me vexo con Xoaquín e...
 – Vale, mamá. Non tes por que dar-me explicacións. Ti dixéchelo ben claro, xa non son ningunha nena.

-Entón non empregues ese ton acusador... – reprochoume-. Aínda que hai algo que quizais deberías saber. [...]
– Está casado, no si?
Asentiu (p. 48).

Diante disso, é curioso observar que o pai tinha uma namorada, e mesmo Nadia não gostando muito dela: “[...] e non nos quedaba máis remedio que aceptala, e polo tanto respectala como tal.” (p. 114), não há grandes questionamentos sobre isso. Ademais, não foram muitas as narrativas que abordaram o fato de a mãe ter um novo companheiro, portanto, acreditamos que essa ainda seja uma temática a ser discutida em textos para os mais jovens.

Por fim, não cabe julgar a forma como a mãe de Nadia estava tendo o relacionamento, como a própria narradora sugere, mas talvez, o maior problema fosse a falta de carinho e de cumplicidade entre mãe e filhos:

[...] pensei que o que odiaba do seu contato con Xoaquín non tiña que ver con que el estivesse solteiro ou casado, senón coa suposta capacidade da miña nai para entregaller afecto a un descoñecido, cando levaba tempo negándolo a Mateo e a min. No entanto, presentín que tamén estaba sufrindo e tiven que frearme para non abrazala, loitando con tanto sentimento contraditorio (p. 105-6).

17. Temas complementares

Um dos temas complementares dessa obra versa sobre a existência de grupos que promovem o tráfico de órgãos e a possível exploração sexual de mulheres, apoiando-se, muitas vezes, em jovens que almejam a fama e o sucesso. No entanto, no final da narrativa, constatamos que o interesse em atrair garotas era para apenas para o tráfico de órgãos.

Dessa forma, em meio aos problemas familiares da protagonista, essa questão séria aparece na narrativa, aliás, como uma forma de reflexão e de denúncia. Como Aurora sonhava em ser artista, a garota teve a oportunidade de fazer um teste para ser “lançada no mundo do cinema”, no entanto, as pessoas que realizavam os testes eram os articuladores de uma organização criminosa, Kathrina e Giovanni:

Logo sóubose pola prensa que no bolso da romanesa interceptaron un disquete cun longo listado de clientes, contactos e tratantes de órganos, así como unha relación completa de hospitais do país e do estranxeiro colaboradores de transplantes ilegais. O italiano, despois de todo o carácter máis débil, foi o primeiro en virse

abaixo, delatando a identidade doutros implicados. Empresarios, políticos e en xeral persoas de gran poder adquisitivo e rango social, viron publicados os seus nomes na primeira páxina dos xornais nacionais e internacionais, a carón dos líderes da organización (p. 186).

Sobre esse tema, a narrativa não oferece distintos posicionamentos ou como ocorreu a abordagem pela voz dos criminosos. A nosso ver, uma tema tão importante como esse poderia ter sido melhor explorado na obra. No entanto, acreditamos também que o objetivo do texto tenha sido o de ressaltar os conflitos familiares e não o tráfico humano.

Outro tema complementar que merece destaque é o primeiro amor de Nadia, Manel. Sobre isso, é significativo revelar que é Nadia quem “rouba” um beijo do garoto, aspecto distinto das demais narrativas já analisadas, que destaca, novamente, o protagonismo juvenil feminino.

Após um tempo do ocorrido, Manel e Nadia conversam sobre o assunto, mas quem se dirige à garota é ele:

– Gustoume muito.

– O que?

– O teu bico?

– Ah.

Sentín un acelere brutal no meu ritmo cardíaco, e notei unha aloucada subida de sangue ás minas meixelas. Interiormente agradecín que fose de noite e que el non puidese ver a miña cara.

– Non o esperaba, sabes? – matizou.

– Supoño – tatexei -, vindo de min...! [...]

– Refírome a todo – engadiu-. Estás diferente, non sei, como máis atrevida...Lola contoume que te enfrontaches a Ernesto, e eu non podía crer, porque dende que te coñezo semellas unha sombra, sempre ao teu....Ademais, fíxate, ata mudaches o teu aspecto, esta camiseta que traes hoxe....non sei, estás moi guapa... (p. 167).

Diante do exposto, notamos que os dois temas funcionam como eventos que também influenciam no amadurecimento da protagonista.

18. Família

Para não repetirmos informações, ao tratarmos das personagens secundárias, já tecemos alguns comentários acerca da configuração familiar que aparece nessa obra de An Alfaya.

19. Escola

Na narrativa em foco, quase não há referências sobre o instituto. A nosso ver, *O cero escuro* opta por explorar o universo familiar e o do grupo de teatro, formado por amigos e colegas de Nadia. Em suma, observamos que os eventos mais marcantes durante o amadurecimento da protagonista estão inseridos nos ambientes supracitados.

20. Ler, escrever, literatura

A leitura, a escrita e a literatura em *O cero escuro* não são tão destacadas como já vimos na maioria das obras juvenis, mas não podemos deixar de mencionar que há uma breve referência à obra norueguesa, *O mundo de Sofia* (1991), de Jostein Gaarder (1952), pois Nadia gostava de ler e discutir sobre filosofia com Aurora, além de escrever textos para o seu grupo teatral:

[...] Ernesto fixouse na miña forma de redactar, e invitoume a escribir un par de textos. Ao principio asusteime, porque nunca me interesou o teatro como forma de expresión literaria, quizais porque as miñas lecturas se centraban no xénero narrativo, e máis en concreto no ensaio, cousa rara á miña idade, seino (p. 11-2).

Assim, em alguns capítulos, trechos das composições de Nadia podem ser conferidos, tais como o que selecionamos abaixo, pois parece ser o mais importante, já que ele aparece mais de uma vez na obra e encerra a narrativa:

*Somos novos,
somos tantos como estrelas,
todos xuntos invencibles,
separados, vulnerables* (p. 197).

21. Ilustrações

A ilustração da coleção “Catavento” é elaborada por Manuel Estrada, parecendo-nos muito similar às imagens que já vimos em algumas capas das obras que integram a coleção “Fóra de xogo”.

Assim, em *O cero escuro*, temos uma ilustração que adianta ao leitor um elemento importante na narrativa, o grupo de teatro, já que observamos alguém que se

olha no espelho e se maquia. Ademais, a imagem pode ainda fazer uma menção à personagem Aurora, garota que deseja ser atriz e é sequestrada por um grupo de criminosos.

22. Público destinado

Diferentemente da maioria das obras galegas de nosso *corpus*, *O cero escuro* é publicado pela Editorial Tambre-Luis Vives, atualmente Grupo Edelvives, e está inserida em uma coleção intitulada “Catavento”, cujo público destinatário é o jovem. Esses dados, somados aos elementos levantados durante a análise, podem confirmar que é a narrativa é direcionada ao jovem leitor, sobretudo, porque é também uma narrativa de iniciação, em que observamos o amadurecimento da protagonista Nadia.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra não recebeu premiações, mas acreditamos que essa narrativa de Alfaya também apresenta elementos que elevam sua qualidade artística, como é o caso do jogo de claro e escuro construído em torno da personagem Nadia, uma simbologia do amadurecimento da jovem.

IV.3.2.5. *Rinocerontes e quimeras*, de Marcos Calveiro

1. Obra

Calveiro, Marcos (2007), *Rinocerontes e quimeras*, ilust. Manuel Estrada, Vigo: Tambre, col. Catavento, n° 20, 157 pp. (ISBN: 978-84-96772-17-5).

2. Dados do autor(a)

Marcos Sánchez Calveiro (Vilagarcía de Arousa, 1968)¹⁰⁴, conhecido artisticamente como Marcos Calveiro, é um advogado e escritor galego. Começou a

¹⁰⁴ Informações retiradas do *blog* do escritor: <http://alfaias.blogaliza.org/>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

publicar livros quando tinha trinta e cinco anos, iniciando sua carreira como autor em obras de literatura infantil e juvenil, mais especificamente com as novelas *Sari soñador de mares* (2006) e *Rinocerontes e quimeras* (2007), ambas bem reconhecidas pela crítica especializada.

Com o fim de mencionar apenas algumas premiações recebidas pelo escritor, destacamos que em 2007, ganhou o *Premio Ala Delta de Literatura Infantil*¹⁰⁵ com o livro *O carteiro de Bagdad*, além do Prêmio *White Ravens*, com o mesmo título, em 2008. Nesse mesmo ano, recebeu o *Premio Barco a Vapor de Literatura Infantil* com a obra *O canto dos peixes* (2008) e o *Premio Lazarillo de Literatura Juvenil* 2009, com o livro *O pintor do sombreiro de malvas* (2010).

3. Gênero

A obra pode ser classificada como Narrativa de aventuras: narrativa histórica, pois como já explicou Agrelo Costas (2009: 88), “nesta novela retrotraéenos até o século XIX para coñocer a situación abafante que están a vivir os extravagantes artistas de un circo”. Além disso, podemos observar traços da Narrativa de formação: narrativa fantástica, pois o universo circense é desnudado e visto por diversas perspectivas, dentre elas a de algumas crianças que participavam de um *freak show*.

4. Resumo da ficção

A obra tem início com cinco crianças, presas em um vagão de trem abandonado, todas elas portadoras de alguma deficiência: nenasiamesas; nenapaxaro; nenolifante; nenaxirafa; nenopingüín: “[...] eses fillos do espanto e do arrepío, a eses orfos do mundo e da súa compaixón, a eses Fillos do sétimo día, como os chamaba Míster B” (p. 91), além de Balote, o cuidador e vigilante dessas crianças.

Em cada capítulo, o leitor é levado a lugares e a épocas diferentes, já que a narração apresenta tanto a história do circo - seu auge e sua decadência - como a história de cada uma das personagens, retratando, sobretudo, a difícil infância das

¹⁰⁵ Premiação concedida pelo Grupo Editorial Luis Vives, que pode ser conferido no site: <http://www.edelvives.com/premios/ala-delta-literatura-infantil> (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

crianças que, por algum problema de nascimento ou algum incidente, têm características de alguns animais, como sugerem seus nomes artísticos.

Além disso, a narrativa mostra os avanços científicos logrados no século XIX, motivo pelo qual Míster B, o dono do circo, começa a investir em máquinas que divertem o público, o chamado “Panóptico das autómatas”, enquanto os seus “monstros de feiras” começam a ficar de lado, já que as pessoas não se interessavam mais por eles: “Pouco a pouco fostes quedando esquecidos ata o día do condenado incendio” (p. 109).

Sendo assim, como uma forma de vingança ao abandono de Míster B, nenopíngüín incendiou as máquinas que substituíram as demais atrações circenses e, mesmo Míster B não sabendo o autor do incêndio “[...] estaba convencido de que fora un de vós e ningún llo puído quitar da cabeza” (p. 135), tomou uma atitude drástica: vendeu todos os artistas e materiais a um empresário, mas esses acabaram em um vagão de trem abandona, momento em que se inicia a narrativa.

Por fim, após um tempo enclausuradas, as personagens decidem abrir a vagão e “afrontándose a un futuro incerto, pero que pode ser esperanzador como o testemunha o feito de que, ao final, sexan denominados polos seus nomes propios (Agrelo Costas, 2009: 88).

5. Organização da narrativa

Rinocerontes e quimeras é uma narrativa densa e complexa, composta por vinte e dois capítulos, “creando un clima de confusión e desacougo con cambio de voces narrativas e saltos espazo-temporais” (Fernández Vázquez, 2012: 133). Dessa forma, não há uma ordenação lógica dos fatos narrados, em razão das diversas histórias que se entrelaçam e que se encontram no circo de Míster B.

Portanto, a originalidade de Calveiro pode ser também uma armadilha para o leitor menos atento, já que é necessário unir e “costurar” os fatos, que foram narrados por meio de um movimento ziguezagueante, para, então, compreender o tecido textual.

6. Final da narrativa

O final da narrativa é aberto e muito significativo no que diz respeito à atitude das crianças presas dentro do vagão. Depois de muito tempo fechadas em um vagão

abandonado, “Non saben canto tempo transcorre mentres os seus ollos de toupas se afán ao día, pero seméllalles unha eternidade” (p. 156), as personagens optam pela liberdade, mesmo com medo do desconhecido:

[...] permanecen alí todos xuntos no bordo do vagón. Non se atreven a saír. O solleiro inclemente quece os seus corpos como o faría co de calquera outro neno. Non hay máis de metro e medio de altura ata o chan, mais para eles supón un escuro precipicio, um abismo do que non alcanzan a ver o fondo. [...] Olga e Elga, Piter, André, Dora, Tom e Xuliana botan a andar polas vías en dirección ao sur, componendo unha ringleira de nenos que se esvaece mansiñamente ao lonxe (p. 156-7).

Portanto, o final de *Rinocerontes e quimeras* sugere a esperança de uma nova vida, o início de um novo ciclo para aquelas personagens que outrora sofreram com o abandono e a marginalização social, assumindo, enfim, a verdadeira identidade de cada um, ideia confirmada a partir da menção de seus nomes próprios.

7. Personagens principais

As personagens principais da obra são nenasiamesas, nenapaxaro, nenolifante, nenaxirafa e nenopinguín. Esses cinco protagonistas têm algumas características em comum, entre elas: integrar a Galeria dos monstros, criada pelo Míster B – pois a maioria delas foi recolhida pelo dono do circo –, e pela infância marcada pela rejeição e pelo abandono.

As nenasiamesas permaneciam na galeria com o mesmo vestido e com uma única trança, que unia seus longos cabelos. Quando nasceram, foram vistas como um mau agouro em toda a vila onde viviam, sua mãe escondeu as filhas de seu marido, que trabalhava no mar, e as três ficavam enclausuradas em casa. Inclusive, a pedido da mãe, uma delas deveria sempre usar um capuz preto, como se tivesse “unha filla coma a dos demais” (p. 39). O pai das garotas morreu afogado e pouco tempo depois a mãe delas apareceu enforcada em uma árvore. Antes de chegarem à Galeria dos monstros, passaram por um convento e pelas mãos de um médico, o dr. Moureau, que quis realizar uma cirurgia para separá-las.

Nenapaxaro, por seu turno, “unha ave multicolor con cabeza de muller entoa unhas notas musicais, que saen dos seus beizos pintadas de negor” (p. 24), também tem uma história semelhante. Desde muito pequena gostava de pássaros, e ao imitar os seus

cantos, eles pousavam sobre seu corpo. A garota era de uma família de posses, mas sua mãe a rejeitava e seu pai aparecia em casa apenas duas vezes por ano, então ela foi criada pelos empregados e escravos de sua família.

Um dia chegou a guerra e ela conseguiu se esconder, mas todos os pássaros foram mortos por soldados. Em meio a lágrimas, ela enterrou os pássaros e não percebeu que havia um incêndio tomando conta da casa e das pastagens. No entanto, um bando de aves veio em sua direção para protegê-la. Moses, seu mestre e vizinho, encontrou a garota, cuidou de seus ferimentos e algo distinto começou a acontecer com o seu corpo: ficou “cuberto cunha lene plumaxe, cinsenta nas pernas, parda nos brazos e no peito. Semellaba un gran paspallás sen ás” (p. 72). Por uma casualidade, Míster B apareceu na choupana em que nenapaxaro estava vivendo e convenceu a garota a ir com ele.

Quanto a nenolifante, o quadro que indicava sua vitrini na Galeria dos monstros mostrava “[...] unha muller aleitando unha cria de elefante” (p. 24). Quando era pequeno, ficou doente e sua família não chamou um médico para consultá-lo. Depois de alguns dias, seu rosto e suas pernas estavam deformados. Assim, seus pais e seus irmãos começaram a olhá-lo de um modo diferente até que sua mãe resolveu trancá-lo em seu quarto. Para completar a rejeição familiar, o pai disse ao garoto que o levaria a um curandeiro e pediu que lhe esperasse em um determinado lugar, porém, seu pai não voltou. A partir disso, vivia como um animal pelas florestas até ser “capturado” e levado para o circo por Míster B.

Nenaxirafa, por sua vez, era descrita da seguinte forma no *freak show*: “unha rapaza xigante camiña sobre as casas dunha vila, esmagando uns homiños cos seus pés espidos” (p. 24). Antes de ter sido levada por Míster B, nenaxirafa vivia em um cativeiro e permanecia amarrada pelo pescoço. Quem tratava era uma senhora com vestes negras, Amalia, e, às vezes, um homem. A garota tentou fugir daquele lugar algumas vezes, mas sempre era capturada novamente e um dia, Míster B chegou em sua clausura e disse que a levaria: “ Eu obedecín. Non sabía o meu destino, pero sempre sería melhor que morrer ou esmorecer alí para sempre” (p. 125).

Por último, temos nenopíngüín, cujas “mans e os seus pés non teñen dedos nin dedas; semellan as patas dun lavanco” (p. 23). Com um ano de idade, foi deixado em um convento. Começou a alimentar um sentimento de vingança e sempre que fazia algo

de errado no convento, era castigado. Decidiu fugir desse abrigo e vagando por feiras e mercados, vivia de pequenos furtos até encontrar Míster B.

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias são Míster B, Arístides, Balote, Horus, outros artistas que são mencionados na obra, tais como a sereia das Fixi, a mulher mais velha do mundo, dentre outros.

Antes de ser sócio de Arístides – um jogador que aplicava golpes pelas feiras que percorria – Míster B já havia trabalhado em tabernas e como porta-voz de bordéis, buscando clientes para esses lugares. Além disso, trabalhou para um rico editor, em uma espécie de contrabando de livros, já que se tratava de um negócio rentável. Mas, a partir do momento que faz uma aliança com Arístides, “[...] a sua vida se amarraba para sempre ao mundo do circo, das feiras e do espectáculo” (p. 36). Depois de um tempo Arístides deixa o circo e Míster B tem a ajuda de outras pessoas para continuar com as apresentações.

Balote é o vigilante do circo e também está preso no vagão abandonado com as demais personagens, mas, segundo ele, permanece ali por vontade própria, “Eu non sou un monstro coma a vós, non” (p. 15). Antes de trabalhar com o Míster B, Balote trabalhava em uma fazenda, principalmente na plantação e colheita e alimentos, “[...] unha miserenta vida de escravos [...]”. Um dia decidiu deixar o local e buscar um novo trabalho.

Horus, além de tratar dos animais, fazia alguns experimentos com eles, que eram expostos na Galeria das curiosidades. Logo, o trabalho do naturalista foi perdendo a importância para o público e ele perdendo o seu espaço no circo.

A sereia das Fixi era bem diferente da ideia convencional que se tem desse ser das águas, pois ela era muito feia: “[...] A sua longa cabeleira negra, enguedellada; as pálpebras, inchadas coma dun sapo, e os beizos outros que tal. A sua pel, que el esperaba alba como a neve, é da mesma cor ca a borralla” (p. 20).

A mulher mais velha do mundo, dona Primitiva, era uma senhora elegante e uma grande artista, uma das mais conhecidas de sua época. Ficou muito amiga de Míster B e morreu no circo, deixando todos muito abalados. Em homenagem à ela, Míster B “conservou todas as suas cousas como se dun museo se tratase” (p. 63).

Por último, cabe mencionar outras artistas citadas na obra: “O Doutor Estraño, o mentalista. Kilroi o mago; Kim o faquir; A Gran Helena. O anano bala. O pallaso Ronald e o seu cadelo tristón” (p. 21).

9. Tempo histórico

A narrativa transcorre no século XIX e mostra a importância desse período no que confere às transformações e inovações tecnológicas que vão surgindo, como a expansão das linhas de trens, a criação de máquinas diversas, dentre outras. Esse aspecto temporal é significativo na obra, pois revela o auge e a decadência dos espetáculos do circo, em virtudes de outras diversões que são criadas.

Além disso, a narrativa não apresenta uma ordenação cronológica e em muitos capítulos emprega *flashbacks* para mostrar as histórias das personagens que compõem o circo.

10. Duração da ação

Não é possível precisar a duração das ações, em razão dos múltiplos espaços e épocas que aparecem na narrativa, como revela o trecho transcrito: “Perderon xa a conta do tempo que levan pechados nese cárcere móbil” (p. 10).

11. Espaço macro

Em se tratando de uma forma de arte itinerante, as personagens que compõem o circo passam por diversos lugares, dentre eles Paris, além de outras vilas e cidades, que não apresentam nomes e dos lugares de origem dos artistas do circo, que também não são mencionados.

Tida como uma das capitais mais desenvolvidas da Europa, Míster B viaja à Paris em busca de novas atrações circense e para comprar algumas máquinas. O dono do circo ficou maravilhado com a cidade e por meio de suas visitas na cidade da luz, a obra recupera bairros, lugares e pessoas importantes desse contexto, tais como “*Montmartre*”, “*Moulin Rouge*”, “*Madame Tussaud*”, dentre outros.

Ademais, o período de sucessos do circo foi marcado por uma intensa movimentação de pessoas, pois ele estava instalado na feira de verão: “[...] Viña alí xente de todo o condado, das máis afastadas aldeas das montañas ás pequenas vilas mariñeiras da costa do golfo [...]” (p. 20).

Em suma, vale acrescentar que, *Rinocerontes e quimeras* apresenta uma construção bem distinta daquelas observadas na maior parte das narrativas analisadas em nosso *corpus*, o que confirma a originalidade da obra em vários quesitos.

12. Espaço micro

Os espaços elencados nesse campo de análise são o circo e o vagão de trem abandonado em que permanecem as crianças e Balote, durante toda a narrativa.

Como já comentamos, a obra recupera alguns momentos áureos do circo, assim como a sua decadência. Logo nos capítulos iniciais, um narrador em terceira pessoa mostra a excitação de um garoto que espera o início do espetáculo:

[...] Cando alcanza a entrada móstrale o seu billete ao pallaso, que lle franquea o paso cunha reverencia, retirando a pesada cortina que cobre a entrada dos ollos curiosos. [...] Por fin, pode mergullarse nese increíble mundo de soños e ilusións, [...] Comeza xa o maior espectáculo do mundo (p. 26).

Além disso, alguns problemas do circo são também mencionados, como a falta de infraestrutura, o vício de alguns artistas e a perversidade de Mister B, especialmente no que diz respeito à exposição das crianças como atrativos bizarros e fonte de renda: [...] Dentro, aquelas dúas meniñas do anuncio transformábanse naquel espanto de dúas cabezas. Non hai ninguén neste mundo que estea preparado para tal visión, para se enfrontar á imaxe da máis pura inocencia mudada nesa repugnante figura (p. 24).

No que diz respeito ao vagão de trem em que foram abandonados Balote e as crianças da Galeria dos monstros, esses não conseguiam distinguir mais o dia da noite e não sabiam durante quanto tempo estavam ali: “Os monstros, famentos, esmorecen no seu interior avesío” (p. 09).

Após o incêndio que destruiu as máquinas de Mister B, esse sabia que havia sido algumas das crianças a responsável pelo ato, sendo assim, disse que ia vendê-los a outro empresário e acabou abandonando-os. Ao longo da narrativa, Balote e nenapaxaro

defendiam Míster B e acreditavam no retorno dele, enquanto os outros almejavam sair daquela clausura.

Portanto, podemos constatar que a narrativa retrata o mundo circense de uma forma bem elaborada, mostrando diferentes perspectivas acerca dos espetáculos e do funcionamento do próprio circo.

13. Voz

A narrativa apresenta uma pluralidade de vozes: uma terceira pessoa e várias primeiras pessoas que contam suas histórias e como chegaram até o circo. Dessa forma, constatamos que todas as crianças contam sobre suas vidas, o que significa que elas têm voz ativa apenas no momento em que estão enclausuradas, elemento que reforça a exclusão sofrida por elas.

Além disso, os discursos diretos e indiretos também complementam a construção textual, proporcionando maior dinamicidade durante a narração. Assim, as múltiplas vozes presentes na obra obrigam “o lector a adoptar unha actitude activa e ter que enfiar todas as informacóns para tecer o pano argumental” (Agrelo Costas, 2009: 88).

14. Foco narrativo

As perspectivas presentes na narrativa também são plurais, mas não se trata de uma onisciência seletiva, já que não estamos nas mentes das personagens, elas dialogam e rememoram suas histórias enquanto estão presas no vagão do trem.

Sendo assim, podemos observar um narrador onisciente intruso, que conhece o sofrimento das personagens e revela que o tempo áureo do circo não existe mais:

Quedan lonxe os tempos dos focos escintilantes na pista do circo. Quedan lonxe os abraios e os berros de nenos e maiores ante a súa deformidade. Atrás quedan, tamén, a soidade e o silencio na galería do almacén do porto, afastados dese público que arpepiaba contemplándoos pero que lle daba un aquel de sentido ás súas vidas (p. 10).

Pode ser observado também o emprego do narrador-protagonista quando as histórias de nenasiamesas; nenapaxaro; nenolifante; nenaxirafa; nenopíngüin são

recuperadas. A partir delas, o leitor mergulha em diferentes universos, porém, todos eles passando pela rejeição e pelo abandono.

Assim, acreditamos que as estratégias selecionadas por Calveiro dão conta de apresentar ao leitor tanto a alegria e a fantasia suscitadas pelo circo quanto às problemáticas que envolvem os poucos cuidados com os animais, à exposição de crianças em um “show de aberrações”, dentre tantas outras reflexões que a obra propicia.

15. Linguagem

A narrativa em foco também opta por um registro coloquial, tal como temos observado nas produções contemporâneas para jovens. Os discursos de Balote e das crianças são representativos nesse quesito, como o seguinte fragmento exemplifica:

[...] Empezo a estar canso das túas lérias. A eles non lles queda máis remedio que aturarte, estades todos no mesmo saco. Pero eu non. Eu non son un de vós, así que déixame tranquilo.
Nenaxirafa, vendo que Balote se pon nervioso, aproveita para intervir, a ver se trae as augas ao rego.
– ¡Amodo, ho, non te alporices! ¡Todos estamos no mesmo barco!
– Non, xirafa. Eu non son un de vós. Se estou aquí foi porque Míster B mo ordenou. Eu son o voso vixiante, e non hai máis que rañar.
– Balote ten razón – di nenapaxaro –. Se non chega a ser por el xa teriamos morto de sede. Deberiamos estarlles todos agradecidos.
– Si, home, si – Os prisioneiros dándolle grazas ao seu carcereiro. Era o que me faltaba oír – di nenolifante [...] (p. 49).

Ademais, considerando que essas crianças, por conta de seus “corpos disformes”, tinham características próximas a de animais, alguns deles representavam sons onomatopaicos. Senão, vejamos a seguinte passagem: “¡Mec! ¡Meec! Si, sei falar. Pechade as vosas bocas e non vos sorprendades tanto. Mais levo tanto se facelo que non sei se o darei lembrado. Pensabades que nenopinguín era medio parvo, ¿a que si? Pois non, non tal. Sei falar” (p. 147).

Desse modo, esses e outros recursos empregados por Calveiro podem atrair o público destinatário para que conheçam um pouco mais do universo circense, assim como a história dessas personagens.

16. Temática central

Como assinalou Isabel Mociño (2015: 340) na *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil* (Roig, 2015), Marcos Calveiro, por meio de um grupo de crianças com “má formações” em seus corpos – para nós uma alegoria da deficiência – e que dedicaram suas vidas no circo, aborda a temática da exclusão social.

Na obra em foco, o olhar da diferença acontece, de início, dentro dos próprios lares dessas crianças, que foram rejeitadas e abandonadas por seus familiares. Em seguida, recolhidas por Mister B, eram expostas na Galeria dos Monstros, que tinha por objetivo entreter e horrorizar o público a partir das deficiências daquelas crianças.

Vale salientar ainda que, assim como vimos em *Illa Soidade*, de An Alfaya, a voz de grupos minoritários também aparece em *Rinocerontes e quimeras*, retratando os diferentes tipos de deficiências, – se atualizamos a temática da obra – a partir de um outro ângulo, isto é, daquele que é excluído por não atender aos padrões estéticos aceitos pela sociedade.

Surgem ainda algumas críticas ligadas às instituições religiosas que, se por um lado acolhem essas crianças, por outro também não estão isentas do sentimento de exclusão, como é o caso das nenasiamesas e de nenopingüín, respectivamente:

[...] O párroco encargouse de nós como puido, pero o seu noxo pola nosa presenza venceu a súa misericordia cristiá e mandounos a un convento ben lonxe. Alí as mouxas tampouco nos aturaron moito e, mudado o seu recollemento en arrepío, convenceron ao bispo para que nos botase (p. 43-4).

Pairei os primeiros anos da miña vida no claustro daquel mosteiro. Aquelas vellas freiras colmáronse de garatuxas e boas palabras, pero o día das visitas, cando sobriños e familiares ateigaban o xardín, as súas olladas noxentas espichábanse no meu corpo anicado coma os cravos da cruz de Cristo (p. 148).

Diante do exposto, acreditamos que essa obra de Calveiro, por meio da fantasia do circo e da alegoria das personagens que compõem a galeria dos monstros, propõe ao leitor que se questione acerca das relações sociais e do tratamento dado àquelas pessoas que pertencem a grupos minoritários, em particular, aqueles que têm algum tipo de deficiência.

17. Temas complementares

No que diz respeito aos temas complementares, estamos de acordo com Fernández Vázquez (2012: 133), quando explica que:

Calveiro critica o abuso de confiança, a traizón do compañeirismos e a falta de respecto pola diferenza, [...], e converte en símbolos protagonistas uns secundarios para quen se atisba unha esperanza no final aberto xa que, pese a ter un futuro sen trazar, recuperan o seu nome, a súa identidade.

Como uma consequência da exclusão social, a obra questiona justamente a falta de respeito pelas diferenças, representada, sobretudo, por três tipos de comportamentos: o abandono e a rejeição, vistos em geral, por meio das famílias e de pessoas que acolheram aquelas crianças, e o escárnio, quando eram expostas na Galeria dos Monstros.

Assim, a obra é convidativa para que se reflita sobre isso: como convivemos com as diferenças?

18. *Família*

Como notar no campo de análise de número oito, ao detalharmos as histórias dos protagonistas, o traço em comum entre as suas famílias é o abandono. De um modo geral, todas as personagens eram oriundas de lares com poucos recursos financeiros – com exceção de nenapaxaro –, e sem o afeto e os cuidados dos adultos, que por sua vez, não têm voz na narrativa.

Diante disso, percebemos que a obra de Calveiro apresenta aspectos peculiares quanto à configuração familiar das crianças, que não deixam de ser verossímeis.

19. *Escola*

Diferentemente da maioria das narrativas analisadas, a instituição escolar não está presente, mas não podemos deixar de mencionar que, em dois casos, na história das nenasiamesas e na de nenapaxaro, elas receberam uma educação domiciliar: as primeiras, de um modo mais precário, em razão das condições financeiras, enquanto a

segunda de forma mais completa e próxima aos estudos escolares. Os excertos abaixo ilustram o que foi dito:

Non fomos á escola, mais supoñemos que tampouco nos quererían. Mai aprendeulle á súa filliña descubertas as catro regras e a ler nunha vella cartilla que fora dela. Polas noites, cando durmía a que recibira a lección, instruía á que botara o día encapuzada (p. 40).

Certo de que non me faltou de nada. Comida, roupa, coidados e educación a faltar. Tiña dúas institutrices que se preocupaban de cultivar a miña mente; do meu corazón non se preocupou ninguén. Ninguén, agás o vello Moses, pero iso viría moito tempo despois. As mañás pasábaas coas leccións: álgebra, historia, filosofía, francés e piano (p. 69).

Cabe ressaltar, por fim, que a educação domiciliar tenha sido uma opção, tendo em vista que, conforme vimos no primeiro trecho, possivelmente, a escola não acolheria as nenasiamesas, ou/e também por ser uma forma da família não revelar a existência dessas crianças.

20. Ler, escrever, literatura

Rinocerontes e quimeras é uma obra abundante no que concerne aos intertextos históricos ou literários,

como o do famoso rinoceronte de Manuel I ou o da creación da novela de Melville que ten de protagonista a grande balea branca; e con algunhas das creacións mecánicas de Leonardo da Vinci ou do antigo galo de Estrasburgo. Son referencias que lle dan cor e calidade ao texto, aínda que algunha delas non se cingue con pulcritude á realidade histórica pois, só por poñer un exemplo, o rinoceronte de Manuel I non morreu en Lisboa, senón que nas costas italianas ao naufragar o barco no que era transportado (Agrelo Costas, 2009: 88).

Além disso, outras referências aparecem ligadas a algumas personagens, como, por exemplo, uma monja que lia para o nenopingüín o conto do *O patinho feio* (publicado pela primeira vez em 1843 e de autoria de Hans Christian Andersen); nenapaxaro gostava ler livros sobre pássaros e sempre ganhava títulos de seu pai; Horus, responsável pela “Galeria das curiosidades” no circo, sempre contava inúmeras histórias aos demais artistas, tais como o trecho a seguir, que alude ao clássico *Frankenstein* (1818), da escritora londrina Mary Shelley (1797-1891):

Oíra falar que, no continente, un doutor tolo fora quen de crear, coma un moderno prometeu, un home feito de retallos de mortos, unha aberración que despois lle pedira contas ao seu creador pola súa desgraza e o matara. Mais ese era un dos moitos dixomedixemos que corrían coma o vento seco entre os postos da feira [...] (p. 89).

Assim, essas referências – além de mencionar Charles Dickens (1818-1870), Edgar Alan Poe (1809-1849), dentre outros nomes – podem ser um recurso atrativo e dinâmico para o público jovem com o fim de ampliar o seu repertório.

21. Ilustrações

Tal como observamos na obra anteriormente analisada, a ilustração da coleção “Catavento” é elaborada por Manuel Estrada¹⁰⁶, cuja capa do livro é composta pela lona de um circo, com listras vermelhas e cinzas, convidando o leitor a adentrar no universo do circense.

22. Público destinado

Assim como vimos na obra *O cero escuro, Rinocerontes e quimeras* é publicada pela Editorial Tambre-Luis Vives, atualmente Grupo Edelvives, e está inserida em uma coleção intitulada “Catavento”, cujo público destinatário não é apenas o jovem, mas o adulto também. Isso porque não se trata de uma obra de iniciação, como muitas das que aparecem em nosso *corpus*, pois como disse Agrelo Costas (2009: 87), trata-se de uma proposta literária que mescla realidade e ficção “da que destilam valores como o respecto pola diferenza, tan necesario para a existencia dun mundo habitábel”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Essa obra de Calveiro não recebeu premiações, porém, acreditamos que essa narrativa apresenta grande qualidade estética e originalidade, pois emprega o ambiente circense para retratar o abandono e a infância marcada pela rejeição. Ademais, outros

¹⁰⁶ Encontramos informações divergentes quanto à ilustração da obra, pois alguns estudos apontam que a arte da obra é do próprio autor. No entanto, o nome de Manuel Estrada aparece em *Rinocerontes e quimeras* e como o responsável pelo desenho da coleção “Catavento”.

elementos destacados ao longo de nossa análise também confirmam a elaboração artística de *Rinocerontes e quimeras*.

IV.3.2.6. *O pintor do sombreiro de malvas*, de Marcos Calveiro

1. Obra

Calveiro, Marcos (2010), *O pintor do sombreiro de malvas*, ilust. Ramón Trigo, Vigo: Edicións Xerais, col. Fóra de xogo, n° 129, 174 pp. (ISBN: 978-84-9914-216-6).

2. Dados do autor(a)

Os dados que julgamos mais significativos a respeito do autor já foram apresentados na análise da obra *Rinocerontes e quimeras*.

3. Gênero

A narrativa em questão pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, já que o narrador da obra, um garoto de dezesseis anos, percorre, junto com seu amigo Vincent, um processo de amadurecimento.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de um adolescente que vivia em Paris com sua mãe, mas, diante de adversidades, ela encaminha o garoto para a casa da tia Jojo em Auvers-sur-Oise.

O jovem, cujo nome não é revelado, vê seu cotidiano ser modificado com a chegada de um forasteiro que levava “o sombreiro enfeitado com malvas” (p. 16). Muito curioso, ele segue o homem até à pousada de Gustave Ravoux, e no dia seguinte retorna ao local para descobrir o que “viñera facer a Auvers tan pintoresco personaxe” (p. 17).

Após seguir novamente o artista, esse pede a ajuda do garoto para carregar seus materiais de pintura e a partir daí, nasce uma amizade entre o jovem e Vincent. Dessa

forma, todos os dias os dois caminham juntos para distintos lugares, em busca de paisagens que inspirem o trabalho do pintor.

Logo, algumas pessoas da cidade, como o padre Teissier, começam a questionar a índole do pintor, assim como a do garoto: “[...] Sei de boa voz que levas uns días na compañía dun deses artistas mullereiros e borrachóns que tan mala sona lle dan á nosa vila” [...] e “es igualiño que a desvergonzada da túa nai” (p. 46), no entanto, isso não foi impedimento para que ambos continuassem amigos.

No decorrer dos capítulos, cada vez mais Vincent e o jovem trocavam confidências, saíam juntos, conversavam sobre muitos assuntos, dentre eles a paixão, o amor, a incerteza do futuro e cada uma das personagens vai sendo transformada. Por um lado, Vincent tornou-se depressivo, bebia em grandes quantidades e saía muito pouco até seu falecimento, em razão de um tiro dado por ele mesmo. Por outro lado, o adolescente, perdido, sem o apoio de familiares, foi amadurecendo, conheceu o primeiro o amor, Adeline, entristeceu-se diante da morte do querido amigo e, por fim, decidiu deixar Auvers para iniciar uma nova vida.

5. Organização da narrativa

A narrativa conta com trinta e seis capítulos, todos enumerados, porém, sem títulos. Quanto à organização interna da obra, notamos que as ações apresentam uma ordenação cronológica, mostrando desde a chegada do garoto de dezesseis anos em Auvers, a estadia de Vincent nesse local, a amizade entre os dois, a morte do pintor e a saída do adolescente do povoado francês.

Assim, a sequência lógica dos fatos permite com que o leitor observe com maior clareza a jornada de ambas as personagens, mas, sobretudo, o amadurecimento do jovem.

6. Final da narrativa

O último capítulo da narrativa retrata tanto a morte do pintor quanto a decisão de deixar Auvers e iniciar um novo ciclo em sua vida, possivelmente, a atitude mais expressiva do processo de amadurecimento do adolescente:

Non mirei cara atrás e botei a correr de novo. Cos ollos engradados, xa vía o río cando o longo asubío da locomotora rachou o intenso ceo índigo coa súa fumarola cisenta, e apurei o paso. Eu tamén tiña que coller ese tren, tiña que marchar de Auvers para sempre... (p. 174)

Dessa forma, o final da narrativa anuncia um novo começo para o garoto de dezesseis de anos, e concordamos com Pena Presas (2010)¹⁰⁷ quando comenta que:

[...] *O pintor do sombreiro de malvas* amósanos como debemos ir sempre na procura da liberdade e que a tristura, desgraciadamente, ás veces se acubilla para sempre no corazón das persoas. Quen se achegue a estas páxinas, mozo ou non, deberá deterse a observar unha lectura que nos pinta os ollos de emocións e que nos lembra, maxistralmente, os últimos dous meses de vida do pintor holandés.

7. Personagens principais

Os protagonistas da obra são o garoto de dezesseis anos e Vincent, o artista. Como já comentamos, o garoto passa por distintos conflitos, tanto familiares quanto da própria adolescência. Além disso, parecia não gostar de viver em Auvers, pois não tinha muitos amigos e a tia dava-lhe pouca atenção, assim, passava as horas do seu dia lendo livros que trouxera de Paris.

No entanto, após a chegada de Vincent na cidade, a vida do garoto muda completamente e o leitor acompanha o amadurecimento do jovem. Vincent era ruivo, um pouco pálido e tinha um nariz proeminente (p. 15) – aludindo à descrição física do pintor pós-impressionista neerlandês Vincent Willem van Gogh (1853-1890) – que se instalou em Auvers durante seus dois últimos meses de vida.

Ao longo da narrativa, são mostrados os comportamentos desregrados do artista, especialmente relacionados à bebida alcoólica, seus processos de criação artística e “a perda da vitalidade do pintor, das suas ganas de vivir que o levarán á morte” (Neira Rodríguez, 2011: 113).

¹⁰⁷ O texto consultado está disponível no site: http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension_xenero.php?Cod_extrs=2416&Cod_prdccn=1936. (Última consulta em 19 de janeiro de 2017).

8. Personagens secundárias

A galeria de personagens secundárias é extensa, a saber: a mãe do protagonista, Marie, que mora em Paris e por algum motivo abandonou o filho; a tia Jojo, que acolheu o garoto, mas é uma senhora muito ressentida com Marie e vive desaprovando o comportamento do jovem; Gustave Ravoux, o dono da pousada em que Vincent esteve hospedado e pai da jovem e bela Adeline, garota que vive uma curta relação de amor com o protagonista e Pierre, homem que trabalha no trem e é amigo do jovem.

Outras personagens presentes são Jules, um garoto que não gosta do adolescente e é seu rival, pois gosta de Adeline; o padre Teissier, amigo da tia Jojo e também desaprova o comportamento do protagonista; Rigaumont, o guarda da cidade, que está sempre abordando o adolescente e perguntando ao garoto a respeito de sua mãe, e às vezes, faz comentários indiretos e maliciosos sobre ela.

Observamos, por fim, a família de Vincent, seus pais, bem idosos; seu irmão Theo, muito parecido e prestativo com o artista; Jhoanna, a esposa de Theo, o sobrinho, um bebê que aparece no colo de Jhoanna; Dr. Gachet, um médico muito rico, dono de uma bela mansão e amante de obras de arte; além de outros pintores e clientes de Vincent que são mencionados brevemente.

Finalmente, o quadro de personagens reafirma o trabalho laborioso de Calveiro no que diz respeito à caracterização e à imersão das personagens no século XIX.

9. Tempo histórico

A narrativa transcorre no verão do ano de 1890 (p. 11), dado constatado pelo leitor logo no início da obra. Além disso, durante a leitura, também é possível notar referências ao bom tempo ou menções, tais como a que segue: “A da tía Jojo debía ser a única cheminea da vila que aínda fumegaba acotío nesta altura do ano, case entrado o abafante verán” (p. 75).

10. Duração da ação

As ações têm a duração de sessenta e nove dias, aludindo aos últimos meses de vida do pintor Vincent van Gogh, como revela a passagem que segue, em que o

narrador conta a sua experiência e amizade com o artista, indicando o período citado: “Vincent chegara sesenta e nove días atrás e gañara a miña confianza e a de moitos outros. Parecía mentira que transcorresen pouco máis de dous meses. [...] Sesenta e nove días. Unha fuxidía eternidade ” (p. 169-70).

11. Espaço macro

O espaço macro da obra é um povoado francês chamado Auvers-sur-Oise (França), “cuxa paisaxe serviu de inspiración a pintores como Cézanne, Corot, Armand, Guillaumin e Pissarro” (Fernández Vázquez, 2012: 138), ou ainda como mostra o fragmento em que o narrador questiona Vicente o porquê da escolha daquele lugar:

[...]

– E por qué en Auvers?

– Escoitei falar da vila a un grupo de pintores nun faladoiro de París. Logo souben que mestres que eu admiro, como Pissarro ou Cézanne, pintaran estas maravillosas paisaxes e aquí me plantei. Supoño que procuro fóra o estro que non atopo no meu interior (p. 89).

12. Espaço micro

O espaço micro da narrativa corresponde a diversos lugares frequentados por pelo adolescente e por Vincent, além das caminhadas que ambos faziam durante o verão de 1890. Dentre eles, podemos mencionar a casa da tia Jojo, lugar em que o garoto permanecia muito pouco; o bar e a pensão de Gustave, tratando-se, pois, da estadia do artista; nas paisagens naturais de Auvers, locais de inspiração para as pinturas de Vincent: “Pasamos a mañá nun prado, a carón dunhas acacias espiñentas. Vincent decidiu representalas nun pequeno lenzo” (p. 63); alguns encontros entre o adolescente e Adeline: “[...] Fomos paseando por un camiño de sirga que serpeaba pola ribeira do Oise” (p. 101), entre outras localidades que aparecem ao longo da narrativa.

Diante disso, podemos notar que a obra é dinâmica, já que as personagens têm grande mobilidade – ainda que em um espaço relativamente pequeno – estratégia que também prende a atenção do leitor do início ao fim.

13. Voz

A obra é narrada em primeira pessoa, a partir da voz do adolescente que acompanha Vincent, sendo assim, as histórias de ambos vão sendo entrelaçadas e contadas a partir da visão do jovem: “[...] Vincent non fora boa compañía estes últimos días; cada día falaba menos e semellaba máis ensimesmado. Cada xornada que pasaba, bebía máis e máis, o que non beneficiaba ao seu humor” (p. 114).

Ademais, os discursos diretos também estão presentes, assim como em todas as demais narrativas, e auxiliam o leitor a compreender melhor as personagens, seus gostos, suas opiniões, enfim, sua representação na obra.

14. Foco narrativo

A focalização ocorre a partir de um narrador-testemunha que conta, não só os últimos meses de vida de Vincent, em Auvers, mas também a própria história do jovem vai sendo tecida ao longo dos capítulos. Desse modo, sabemos que todos os acontecimentos são narrados por meio da ótica do adolescente, tal como demonstra o fragmento em que ele reflete acerca dos últimos comportamentos de Vincent: “[...] en vez de tomar o caminho do amor e da amizade do que tanto me falou, colleu un atallo solitario que só conducía á touza avesía onde agora se atopaba” (p. 159).

15. Linguagem

Concordamos com as ideias de Neira Rodríguez (2011: 113; 2015: 22) sobre a linguagem empregada por Calveiro, pois “trátase dunha obra moi ben documentada, de léxico moi rico e coidado (igual que os outros títulos precedentes do autor)”. Além disso, não podemos deixar de acrescentar o cuidado na representação do ambiente francês, valendo-se do emprego desse idioma em muitos momentos, especialmente nos discursos de Vincent, como, por exemplo: “*Monsieur*, a partida é súa, teño que falar co meu *aprenti*” (p. 47).

16. Temática central

Segundo Fernández Vázquez (2012: 140-1), *O pintor do sombreiro de malvas* é uma obra marcada pela pluralidade no argumento, na estrutura, na configuração das personagens e na seleção das temáticas. E complementa:

Nesta novela aborda distintos temas cos que consegue engazar a relación entre os diferentes personaxes e achegar verosimilitud a unha biografía que converte en materia literaria. A maioría dos temas acenan directamente cara ao personaxe protagonista Vincent, por exemplo os referidos ao seu labor pictórico, a súa morte e a amizade que establece co mozo narrador; pero o personaxe adolescente, polo forte binomio que forma co pintor, acada un protagonismo destacado, que narrativamente Calveiro resolve dándolle entidade fronte a Vincent [...] (Fernández Vázquez, 2012: 141).

Diante disso, como temáticas principais, elencamos os conflitos do adolescente-narrador e a vida e a criação artística de Vincent. No que diz respeito ao primeiro, o leitor da obra de Calveiro conhece as angústias e as alegrias que cercam o jovem: o abandono da mãe; a ausência de afeto na convivência com a tia Jojo; os gostos diferentes daqueles dos adolescentes que vivem em Auvers, como a leitura e a solidão; as ofensas que recebe de algumas pessoas da cidade por ser filho de uma mãe solteira; o primeiro amor; a amizade com Vincent e a morte de alguém próximo, como o pintor.

A personalidade de Vincent também é desnudada na narrativa, uma mescla de “(xenerosidade, sabedoría, facundia, angustia existencial, irritabilidade, etc)” (Neira Rodríguez, 2011: 113), além da forma curiosa como observava as paisagens: “[...] Logo pechou os ollos durante uns intres. Estava outra vez a pintar na cabeza.// – ...azul profundo, cobalto, puro, ultramar, violeta, laranja...” (p. 59).

Assim, esses e tantos outros elementos, selecionados por Calveiro, para a construção do conhecido pintor,

convérteo en protagonista e eixe dunha novela na que pesa máis o home que o artista. Se ben afonda na interrelación entre dúas modalidades artísticas, a literatura e a pintura, faino desde unha profunda indagación na face máis desconhecida da vida deste xenial postimpresionista, achegando claves para entender a dura decisión que tomou ao non poder aturar máis a penuria económica na que vivía por non ser recoñecida a súa valía: pegarse un tiro que lle provocou a morte (Fernández Vázquez, 2012: 139).

17. Temas complementares

Como um dos temas complementares da narrativa em foco, destacamos a amizade entre o adolescente e o artista, uma relação que acaba sendo decisiva para que o leitor conheça “a plenitude do narrador, que deixa atrás Auvers e todo o que o rodeia no momento em que falta o seu «mestre»” (Neira Rodríguez, 2011: 113).

Ademais, vale acrescentar que Vincent e o jovem, mesmo sendo muito próximos e confidentes, não revelavam todos os seus sentimentos e segredos um ao outro, como ilustra o trecho transcrito:

[...] ao lembrar o devalar dos nosos días xuntos, decateime da brevidade do tempo que compartimos, das tantas palabras que nos entregamos, mais tamén dos segredos que calamos, sobre todo el, cando se sumía nun dos seus habituais transos de melancolía, e do todo o que nos quedara por dicirmos (p. 170).

Além da amizade, o adolescente também experimenta e conhece seu primeiro amor, a garota Adeline. Passaram bons momentos juntos: “[...] Seguimos a parolar varias horas e eu conteille emocionado as miñas últimas lecturas, que lle fun debullando mentres me fitaba cos seus ollos verdes” (p. 101). No entanto, a incompatibilidade de sonhos entre eles provocou o fim do relacionamento.

Assim, todos esses processos contribuíram para que o jovem amadurecesse e tivesse a coragem de recomeçar sua vida fora de Auvers.

18. *Família*

O jovem que narra as ações foi abandonado pela mãe – por algum motivo que não fica claro na obra, embora saibamos das poucas condições financeiras que ela tinha para viver com o filho –, por isso ele vivia com sua tia, Jojo, que não lhe dava afeto.

O desaparecimento da mãe do garoto: “Os meses correron e non souben nada dela” (p. 13) gerou um sentimento de vazio em sua vida, e além de procurá-la constantemente na estação de trem, temia que as insinuações de algumas pessoas do povoado fossem verdadeiras: “– Rapaz! Dálle recordos da miña parte á túa nai! Seguro que aínda se lembra de min...” (p. 52).

Já os familiares de Vincent – seus pais, seu irmão, sua cunhada e seu sobrinho – visitaram Auvers no período em que o artista passava uma temporada por lá e aparecem poucas vezes ao longo dos capítulos.

Assim sendo, as configurações familiares presentes na obra em questão são distintas e notamos que as adversidades e os conflitos da família do jovem ocupam um espaço maior do que a segunda, isto é, a do pintor.

19. Escola

Não há referências sobre a instituição escolar na obra em questão, possivelmente porque o jovem: ou não estudava, ou estava em seu período de férias, tendo em vista que as ações ocorreram no verão de 1890.

20. Ler, escrever, literatura

O pintor do sombreiro de malvas é abundante em referências literárias, em razão de o jovem ser um leitor voraz, então, são mencionadas obras de escritores franceses, tais como Émile Zola (1840-1902) e Guy de Maupassant (1850-1893), ou ainda o inglês Charles Dickens (como vimos em *Rinocerontes e quimeras*). Além disso, referências históricas são mencionadas por meio de conhecidas figuras, como o pintor Paul Cézanne (1839-1906) e o fundador da famosa marca de chocolates, Henri Nestlé (1814-1890), dentre tantos outros.

Diante disso, comungamos com as postulações de Fernández Vázquez (2012: 139), pois o repertório selecionado por Calveiro mantém a verossimilhança da obra e o leitor envolve-se com a trama e conhece “indirectamente, segundo avanza na lectura, datos históricos, culturais e artísticos que axudan na súa propia etapa de formación persoal e intelectual” (p. 142)

21. Ilustrações

A ilustração da narrativa foi elaborada por Ramón Trigo, que recebeu o *XVII Premio CCEI de Ilustración “Isabel Niño”*¹⁰⁸ (2011), na edição da obra em língua castelhana.

Em se tratando de uma obra que relaciona a pintura e a literatura, as imagens, muito bem compostas, evocam alguns dos mais célebres quadros de Vincent van Gogh, como ocorre, por exemplo, na capa, em que é possível aludir à obra *A noite estrelada* (1889). O interior do livro conta com quatorze ilustrações, todas elas referentes a pinturas do artista neerlandês, mas similares a esboços a lápis.

Dessa forma, o projeto gráfico dessa obra está entre os mais bem elaborados das narrativas juvenis galegas selecionadas em nosso *corpus*, além de, seguramente, atrair a atenção não apenas do público jovem, mas também do adulto.

22. Público destinado

A maioria das obras publicadas por Calveiro são destinadas ao público juvenil, em processo de amadurecimento (Fernández Vázquez, 2012: 142), além de a obra integrar a coleção “Fóra de xogo”. Ademais, vale acrescentar que o autor está entre os mais importantes escritores da literatura juvenil galega, especialmente pelo modo como reinventa a literatura para jovens.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra em foco recebeu várias premiações, dentre elas, o *Premio Lazarillo de Literatura Juvenil* 2009¹⁰⁹; o Prêmio de melhor livro juvenil (2010) da web “Fervenzas

¹⁰⁸ Premiação concedida pela Comisión Católica Española de Infancia (CCIE), uma organização internacional com sede em Genebra, engajada com o fomento à leitura: <http://ccei-lij.blogspot.com.br/2012/02/bases-del-xvii-premio-ccei-de.html>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

¹⁰⁹ De fato, Marcos Calveiro recebeu o Prêmio Lazarillo por um volume original intitulado *Setenta e nove días*, na modalidade “Creación literaria”, que se tornaria *O pintor do sombreiro de malvas*.

Literarias¹¹⁰”; *Premio da Asociación de Escritores e Escritoras en lingua galega* (AELG), na modalidade de literatura infantojuvenil; finalista dos *Premios da Crítica de Galicia* 2011; e *The White Ravens* (Fernández Vázquez, 2012: 131). Assim, os galardões e indicações supracitados, reforçam a qualidade estética de *O pintor do sombreiro de malvas* e o compromisso do autor com o seu público, na realização de um trabalho que se destaca na literatura para jovens.

IV.3.2.7. *A Pomba e o Degolado*, de Fina Casalderrey

1. Obra

Casalderrey, Fina (2007), *A Pomba e o Degolado*, ilust. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n.º. 100, 171pp. (ISBN: 978-84-9782-559-7).

2. Dados do autor(a)

Xosefa Casalderrey Fraga (Xeve, Pontevedra, 1952)¹¹¹, conhecida literariamente como Fina Casalderrey, realizou estudos no Magistério e é professora desde os dezenove anos. Foi a partir de sua experiência com as crianças que o talento da escrita começou a emergir, “pero non comezou a súa andaina no sistema literario infantil e xuvenil até a década dos anos noventa, década na que publicou dezanove títulos, depois de ler moitos autores clásicos da LIX universal e da galega” [...] (Roig Rechou, 2008: 154).

Segundo Roig Rechou (2008a: 155), em uma pesquisa que compreendeu os anos de 2001 a 2006, comenta que Casalderrey publicou dezesseis livros, percorrendo nelas correntes abertas, “alternando a súa aposta por dirixirse ao prelectorado, lectorado

¹¹⁰ Trata-se de uma Revista de Literatura Galega on-line: <http://fldemo.datalib.es/index.php>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

¹¹¹ Alguns desses dados podem ser encontrados no website da escritora: <http://fina.casalderrey.com/index2.htm>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

autónomo, pero tamén con títulos que se achegan ao adolescente novo e adulto, neste caso a través desas novelas de fronteiras que tanto abundan neste sexenio”.

Por último, vale mencionar algumas premiações recebidas pela escritora, tais como: em 1991, o *Premio Merlín* por *Dúas bágoas por Máquina*; em 1994, o Barco a Vapor, por *O misterio dos fillos de Lúa*; e 1995, o *Edebé*, pelo livro *O estanque dos parrulos pobres*; em 2003, *Benito Soto*, pela obra *A fila das ondas*; *The White Ravens*, por *Prohibido casar, papá!*, em 1998 e *Quen me queren adoptar?*, dentre outros. E são cinco as obras publicadas na coleção “Fóra de xogo”: *Lúas de nácara* (2003), *Asústate, Merche!* (1994), *Sobrevives?* (1996), *Mutacións Xenéticas* (1998) e *A Pomba e o Degolado* (2007).

3. Gênero

Trata-se de uma Narrativa de formação: narrativa psicológica, pois, como veremos ao longo da análise, a obra gira em torno de diversos conflitos vivenciados pela personagem André Santomé Lobeira.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de André, revelando as perseguições que sofre por dois garotos do instituto, Héctor Solla e Raúl Pernas, além das adversidades presentes no ambiente familiar: a separação dos pais, a doença e a morte de uma pessoa querida, seu avô Guillermo: “André, xa es maior, tes que saber que as cousas non sempre son como queredamos. O avó ten un cancro galopante e non hai nada que facer máis [...]” (p. 126). Todas essas situações entristecem André, provocando-lhe baixa autoestima.

No entanto, há duas paixões na vida do adolescente que serão capazes de apoiá-lo nesses momentos tão difíceis: os pássaros – pois seu avô tem uma área com diversas espécies dessas aves em sua casa – e o computador. Como André passava muito tempo na casa dos avós, pede a eles que instalem Internet para que possa fazer pesquisas e usar o *chat*: [...] Só hai que chamar a un número gratuito de Telefónica e darse de alta. E se mercamos un ordenador para aquí, xa trae instalado un navegador de Internet (p. 77-8).

A partir disso, André começa a participar de bate-papos virtuais, com o *nickname* de “Degolado” e inicia uma conversa na área privativa com “Pomba”, uma

amiga virtual que ajuda o adolescente em muitos momentos difíceis, simplesmente pelo fato de poder dialogar com ela. O mais interessante é que “Pomba”, na verdade, é uma garota que André conhece: Halima Atif, uma estudante do colégio e também alguém especial para ele: “Hoxe erguinme raro, con moitas ganas de ver a Halima, de abrírlles aos paxaros...” (p. 159).

Por fim, antes de seu avô falecer, André prometera a Guilherme que cuidaria dos pássaros e, além disso, no desfecho da obra, o conflito entre seus pais havia sido amenizado e o adolescente poderia, então, viver de uma forma mais tranquila, após as adversidades vividas por ele e, possivelmente, conhecer a liberdade, como um pássaro livre.

5. Organização da narrativa

A narrativa é organizada por meio de vinte e dois capítulos, todos eles enumerados, mas sem títulos. É importante mencionar que, a partir do capítulo quatorze, a obra apresenta diversas mensagens de *chats*, muito bem representadas tanto pelo formato quanto pela linguagem e que aproximam ainda mais o jovem leitor do texto.

Quanto à organização interna, não é possível afirmar que haja uma ordenação cronológica dos fatos, tendo em vista que o narrador, o protagonista André, cria um movimento de zigue-zague ao contar sua história, a relação com seus pais, com seus avós, com os pássaros e com Halima.

6. Final da narrativa

A narrativa sugere um final feliz e aberto, tendo em vista que o protagonista passou por muitas dificuldades nesse período de sua vida. Assim, após a morte do avô, o adolescente tomava conta dos pássaros, pois havia feito esta promessa ao avô, e Halima e André ficam juntos, compartilhando bons momentos e gostos similares, como a paixão pela Internet e pelos pássaros: “E aquí estamos, os dous deitados na herba collidos da man, a Pomba e o Degolado, tal como dicía a nota en arábe. Dúas bolboretas voan por riba de nós como muxicas...” (p. 171)

7. Personagens principais

André é o protagonista da obra e é um garoto que passa por muitos conflitos familiares e da própria adolescência. A obra não apresenta muitas características do garoto, mas notamos que ele tem miopia: “[...] Antes botáballes a culpa da miopía e de todas as minas desgrazas ás irresponsabilidades de meu pai, [...]” (p. 21). Além disso, constatamos que ele adora os animais, pássaros e cachorros, além de navegar pela Internet e entrar em salas virtuais de bate-papo.

Como já assinalou Míguez Seoane (2013: 240), Fina Casalderrey trabalha com temáticas plurais em suas obras e dentre elas, a luta diária no cotidiano dos protagonistas, “debido a problemas internos que sufren, como la búsqueda de la identidad, la transición de la adolescencia a la madurez, la sexualidade etc”. Assim, com exceção desse último, podemos afirmar que André passa por todos esses processos mencionados pela pesquisadora e no final da narrativa constatamos certo amadurecimento em sua personalidade.

8. Personagens secundárias

O quadro de personagens da obra é extenso, portanto, faremos um agrupamento delas: a) pais de André, Raquel e Nuria, Davinia e avós; b) os pássaros de seu avô e os cachorros, Tula e Garuda; c) Curro e seu pai; d) Halima/Pomba; e) Raúl Pernas e Héctor Solla.

A mãe de André trabalhava e estudava à noite, fazendo um curso de enfermagem para poder melhorar as condições de vida da família. Ela era muito distante de André e também tinha problemas com álcool e drogas, e em muitos momentos, o protagonista via sua mãe sob o efeito de narcóticos:

Cheirálle a porro¹¹², ela sabía desas historias. Ensinoume algunhas láminas nas que aparecían produtos dese tipo e os seus efectos, faloume do alcol, do tabaco... do doado que resultaba á miña idade convencernos para pasar dunhas cousas a outras. Contoume casos de Marín que me impresionaron. E fíxoo con aqueles ollos da conxuntivite que me rompen a alma (p. 55).

¹¹² No Brasil, é popularmente conhecida como maconha.

Celestino, o pai do garoto, não era muito diferente da ex-esposa, pois ele era distante de André e também usava drogas. Ao longo da narrativa, observamos que os pais do protagonista não assumiram suas devidas responsabilidades e também inserem, de alguma forma, o filho nesse mundo:

[...]

– Como se atreve a fazer semellante escándalo? – berrou dende a ventá de en fronte unha veciña.

– Estou festexando os goles co meu fillo, señora!

– Co seu fillo? Irresponsable! [...] (p. 40)

Devemos mencionar ainda que Celestino tinha uma nova família, Raquel, sua atual namorada e a filha dela, Nuria. André não se relacionava bem com a garota, mas ela almejava ser amiga dele. O adolescente sabia que tinha perdido “o espaço” na vida de seu pai: “Naquel momento volví a maldicir a meu pai. Maldíxeno dobremente: por me emparentar cunha rapaza pegañenta, que porfiaba em facerse querer, e polo que ela mesma me mostrou” (p. 58).

Davinia, a irmã do protagonista, não aparece em muitos momentos na narrativa, mas o leitor tem conhecimento de que a garota é cleptomaniaca. Em um dia, alguns policiais foram até a casa dela com uma prova desse comportamento: “[...] Talmente una escena de cine na que miña irmá interpretara o papel protagonista, sen sabelo: levava ás agachadas varias pezas de roupa de marca” (p. 59).

Como destaca Míguez Seoane (2013: 240), há “un fuerte vínculo de unión de los protagonistas con sus respectivos abuelos”. Nesse sentido, os avós têm um papel muito relevante na narrativa e quase que assumem o papel de pais de André, tendo em vista que seu pai e sua mãe estão ocupados com interesses próprios.

Na casa dos avós também funciona o restaurante deles e também está a casa dos pássaros, o lugar preferido do protagonista e de seu avô. Esse era um grande conhecedor de aves e recolhia pássaros machucados, cuidava deles e depois os devolvia novamente à natureza. Guillermo fica doente e falece, e então André segue os passos dele, dando continuidade em seu trabalho com os pequenos animais.

Além deles, destacamos também Curro, o melhor amigo de André, que também sofria com a dependência química do pai. No entanto, no caso do amigo, as drogas provocam a morte de seu pai.

Outra personagem importante é Halima Atif, também conhecida na narrativa como “Pomba”, a amiga virtual de André. A garota estudava na mesma sala que o adolescente e eles já eram amigos, mas a partir dos *chats* pela Internet, ficaram mais próximos (ainda que, de início, eles não sabiam que já se conheciam). Para André: “[...] Ela e os paxaros foron a mellor terapia para soportar, e mesmo superar, os acontecementos desatados nos últimos tempos” (p. 21-2).

Os pássaros e os cachorros, Garuda e Tula, também têm a sua relevância na vida do protagonista e de outros personagens. Como já explicou Míguez Seoane (2013: 241), esses animais são, sobretudo, companheiros de André, de seu avô e de Celestino. Ademais, cabe ressaltar que a obra mostra “[...] el respeto por los animales y por el mundo natural que aparece como una de las líneas presentes en su obra, lo que aproxima a una manifiesta toma de conciencia de la importancia del ecologismo, la defensa del mundo natural [...]”.

Para encerrar a galeria de personagens, temos Raúl Pernas e Héctor Solla, os dois garotos que perseguiram e agrediam André no instituto. Na verdade, eles agiam sempre em dupla, mas o líder era Raúl, sendo assim, sem esse, Héctor não agia.

9. Tempo histórico

Embora a narrativa não deixe explícito o ano em que se passam as ações, podemos pressupor que se trata da época atual, em razão da forte presença da Internet e da importância dos amigos virtuais, como ocorre com “Pomba” e “Degolado”.

10. Duração da ação

Não é possível precisar a duração exata das ações, mas supomos que a narrativa desenvolveu-se no período de um ano, considerando que André menciona alguns meses ao longo dos capítulos e quase no final da obra, a mãe do adolescente vai ao instituto ver seu boletim e diz: “....Está ben, pensei que ían ser peores. Non foi un bo ano para ninguén. En matemáticas e naturais moi ben”.

11. Espaço macro

O espaço macro da narrativa é Pontevedra e lugares ao redor dessa cidade galega, como, por exemplo, Marín: “Curro tíñame falado de novas posibilidades de diversión e de que en Pontevedra había máis oportunidades ca en Marín” (p. 39).

12. Espaço micro

Dois espaços podem ser elencados nesse campo de análise, o instituto e a casa dos avós. No primeiro, observamos um espaço de muita hostilidade, em que as perseguições e agressões entre alunos e professores são fatos constantes.

Como já comentamos, os líderes dessas ações eram Raúl Pernas e Héctor Solla e a principal vítima, André, como exemplifica a seguinte passagem da narrativa: “[...] Logo Raúl Pernas fíxome fumar daquilo ao que cheiraba ás veces no aseio, cando non te deixaban entrar aínda que rebentases coas ganas de mexar [...]” (p. 53).

Dessa forma, eram comuns as agressões verbais e também as físicas, além de André ser obrigado a criar situações desrespeitosas com professoras, pois estava sempre sob a ameaça dos dois garotos. Portanto, a obra é muito verossímil ao recriar uma faceta do ambiente educacional em que a violência impera, além de ser um espaço muito retratado nas narrativas juvenis contemporâneas.

A casa dos avós era o lugar favorito de André: “[...] Sempre me gustou aquela casa. A avoa enchíame de lambetadas e o avó Guillermo ensinábame os paxaros” (p. 32). Para o protagonista, a casa era um refúgio, mas também seu lar, já que desde a separação de seus pais, o adolescente passava a maior parte do seu tempo com os avós.

Assim sendo, notamos que a narrativa recupera a presença desses progenitores, mostrando, sobretudo, a relação de respeito e carinho entre netos e avós e, muitas vezes, as responsabilidades que são deslocadas dos pais para esses idosos.

13. Voz

A obra é narrada em primeira pessoa, estratégia muito utilizada em narrativas de linha psicológica, como é o caso de *A Pomba e o Degolado*. Desse modo, o narrador da obra é André, um adolescente que revela seus conflitos familiares e também algumas

situações típicas da adolescência, como exemplifica o fragmento a seguir: “Aquel verán foi o máis feliz e o máis desgraciado da miña vida. Miña nai pasaba os días traballando, estudando [...], e eu vivía practicamente na dos avós. A meu pai tamén empecei a velo menos” (p. 45).

14. Foco narrativo

A narrativa apresenta um narrador-protagonista, sendo assim, os fatos nela apresentados são limitados à ótica de André. Portanto, nessa obra, o adolescente narra os fatos a partir de um ponto fixo, considerando os próprios sentimentos diante das situações, como quando descobre o diagnóstico da doença do avô: “Non fun capaz de volver entrar no cuarto. Observábao desde lonxe. Deseperábame ver como loitaba por incorporarse na cama e como miña nai, nerviosa, trataba de impedirlo” (p. 125).

15. Linguagem

Nessa narrativa de Casallerrey, o registro coloquial é bastante empregado – assim como na maior parte das narrativas juvenis contemporâneas – tal como observamos no seguinte fragmento: “ – E que somos ti e mais eu, André?, dous pimpíns...Mira!: piércings, tatuaxes, piropos, poemas, cartas de amor, votacións, fotos, a xente que se rexistrou no último mes...*Flipa!* [...]” (p. 82)

Ademais, a narrativa também conta com uma linguagem muito utilizada pelos jovens, isto é, àquela empregada em redes sociais e mensagens instantâneas, além dos *emoticons*: “[...] se escribo sen abrev. é pk kero [...]” (p. 83) ou neste outro exemplo: “[...] k xe pasa, tío// p k sabe que son tío? [...]” (p. 85).

Em síntese, notamos que, além da proximidade com o universo juvenil, a presença desses recursos promove a compreensão dos processos dinâmicos de comunicação da atualidade.

16. Temática central

Elencamos duas temáticas principais na obra em questão: o *bullying* e os conflitos familiares. No que concerne ao primeiro, os autores das agressões físicas e

verbais, destinadas ao protagonista, eram Raúl e Héctor e elas ocorriam das mais diversas formas, a saber:

- a) Não deixavam André entrar no banheiro do instituto:

Foron demasiadas as cousas que non me sentaron ben no meu primeiro ano de instituto, nin sequera podía refuxiarme nun aseo. Nos recreos estaban tomados por unha sorte de matóns clandestinos.

– Ti que faz aquí? – preguntábanme atrancando a porta mentres unha nube de fume se coaba pola fenda [...] (p. 67)

- b) Obrigavam André a usar as drogas: “– Traga, maricón, se queres que te deixemos en paz, traga e cala a boca. Se dis algo disto...” (p. 38)

- c) Forçavam André a ofender os professores: Raúl e Héctor obrigaram André a trocar a música que a professora utilizaria na aula. A canção, escolhida pelos agressores, tinha conotações sexuais, tal como mostra o excerto: “Xusto nese intre escoitouse un «Ti si que tes un bo traseiro, tía», e algunas outras picadas de peor gusto. Nervioso, botei a rir coma todo o mundo. Ela dirixiuse a min” (p. 64).

- d) Ofendiam a vítima com impropérios: entre os mais comuns, observamos estes: “maricón”, “nena” e “mamón”.

- e) Espancavam o garoto: “[...] Metéronme no portal do edificio e, alí, continuaron empurrándome dunha parede a outra mentres me prodigaban os máis crueis insultos; de todos eles o menos malo era o de «nena» [...]” (p. 53).

André silenciou a violência durante o tempo em que fora perseguido pelos garotos, com exceção de Halima/Pomba, que sabia de tudo. Para ele, o instituto era um lugar insuportável: “[...] Soportar o acoso día tras día era moi duro” (p. 09), e essa fase passou, pois Raúl acabou sendo encaminhado para uma instituição que cuidava de jovens infratores e Héctor, sem Raúl, teve um futuro muito bom.

Ademais disso, ressaltamos os conflitos familiares vivenciados por André, tais como a separação dos pais, o distanciamento desses com os filhos e o envolvimento deles com drogas – atitudes essas que podem aludir à síndrome de Peter Pan¹¹³ – a cleptomania da irmã Davinia, enfim, todas essas situações levaram André ao refúgio na casa dos avós e na casa dos pássaros, lugar onde escutava atentamente as histórias e as explicações do avô sobre cada ave. E cada vez mais observando as semelhanças entre os homens e os pássaros: “tamén nacemos indefesos” (p. 21).

Em suma, os problemas vivenciados por André podem ser refletidos e discutidos pelos leitores dessa obra, pois são temáticas muito pertinentes na atualidade.

17. Temas complementares

Dentre os temas complementares, destacamos a doença, a morte, as drogas, e as amizades virtuais. No que diz respeito ao primeiro, o protagonista da narrativa passa pela dura experiência de ver o sofrimento de seu avô, que foi diagnosticado com um “*Tumor de Estroma gastrointestinal*” (p. 125), bem como a morte dessa pessoa tão próxima e querida em sua vida. Uma das maiores dificuldades de André foi aceitar o estado de saúde de seu avô e perceber que ele não tinha muito tempo de vida. Após a morte de Guillermo e o período de luto vivenciado, sobretudo, pelo protagonista e pela avó dele, surge, então, um período de calma: “[...] Agora síntome mellor. Todos nos sentimos mellores” (p. 153).

Quanto ao tema seguinte, as drogas aparecem relacionadas, especialmente aos pais de André, que se entregaram às substâncias químicas em razão de seus problemas, esquecendo-se de suas responsabilidades. As duas passagens a seguir mostram a reação do protagonista ao ver sua mãe sob o efeito de uma droga e ao encontrar alguns narcóticos de seu pai, respectivamente: “Atopar miña nai en calquera recuncho coa súa eterna conxuntivite¹¹⁴ volvérase agoniante; tan agoniante coma o seu desexo de ser perfecta, sempre disposta a culpase dos nosos erros e a botar a chorar” (p. 59) e:

¹¹³ Termo cunhado pelo estadunidense Dr. Dan Kiley, uma espécie de negação ao envelhecimento e às responsabilidades da vida adulta.

¹¹⁴ A “eterna conxuntivite” é uma expressão muito empregada na obra e pode aludir tanto ao fato da tristeza da mãe quanto ao efeito do uso das drogas.

Levantei a tapa daquela caixa e vin que tiña un variado de porros, pastillas e outras merdas das que eu non sabía moito máis ca o das leccións intensivas de miña nai. – Seguro que a colliches no seu cuarto? – foi coma se me cravase unha estaca no peito (p. 58).

Por fim, vale destacar que, diante de todas as dificuldades vivenciadas pelo protagonista, a amizade com “Pomba” e Halima, já que eram a mesma pessoa, foi uma relação muito significativa para que André conseguisse ultrapassar sua difícil jornada tanto no instituto quanto em sua família.

18. Família

Tendo em vista a importância de algumas personagens pertencentes à família de André, as relações entre seus membros foram comentadas nos itens oito e dezesseis.

19. Escola

Com o fim de não repetirmos informações, já tratamos dessa instituição no campo de análise de número doze, assim como no item de número dezesseis.

20. Ler, escrever, literatura

Na obra *A Pomba e o Degolado*, a leitura, a escrita e a literatura são representadas, muitas vezes, a partir dos gostos dos jovens, tais como Garuda, “ese home paxaro do meu libro máis querido” (p. 45). Além de personagens de filmes e músicas que também compõem o repertório da obra, a saber: o Homem-Aranha e a canção “Así nunca volvió a ser”, na voz de Ángel González (1925) e Pedro Guerra¹¹⁵ (1966), o primeiro natural de Oviedo e o segundo, de Tenerife, dentre tantas outras referências.

¹¹⁵ Os artistas não se conheciam antes da realização do livro-disco *La palabra en el aire* (2003), em que está inserida a canção mencionada na obra em foco. Assim, trata-se de uma seleção de poemas de González, cantados na voz de ambos, que versam sobre distintos temas: infância, amor, guerra etc. Esses dados estão disponíveis no seguinte link: http://elpais.com/diario/2003/06/15/cultura/1055628007_850215.html (Última consulta em 21 de janeiro de 2017).

Vale acrescentar ainda que Halima (Pomba), quando conversava por meio de um *chat* com André (Degolado), revelou o seu gosto pela escrita de poema e de outros textos. Assim, o mais significativo, a nosso ver, é um conto feito por ela em que mostra a travessia ilegal de imigrantes oriundos de várias partes do Oriente Médio, dentre eles Halima e sua mãe.

Ou ainda o *hobby* que a avó de André tinha, especialmente após a morte de Guillermo: “[...] Que fai a avoa? Ah, está coa súa vea poética; ultimamente escribe moito. A ver se vai ser outra Rosalía¹¹⁶. Eu tamén debería facelo. Non sei, dáme preguiza” (p. 155).

Assim, percebemos que essa narrativa retrata o cotidiano dos jovens, assim como suas angústias, alegrias, sonhos e o amadurecimento após vivenciar tantas adversidades.

21. Ilustrações

A obra não apresenta ilustrações internas, apenas a imagem da capa, que foi elaborada por Manuel G. Vicente, em que podemos observar três gaiolas com pássaros, a mão de uma pessoa, que as agarra com força e um cachorro. Dessa forma, as figuras aludem à presença desses animais na vida do protagonista e de seu avô, além de metaforizar o jogo prisão X liberdade, referindo-se aos conflitos vivenciados pelo protagonista.

22. Público destinado

Trata-se de mais uma obra que integra a coleção “Fóra de xogo”, sendo assim, seu público pretendido é o jovem. A coleção em foco não apresenta faixas etárias, tendo em vista que sua proposta também é aberta aos leitores adultos.

Quanto às características que nos permitem observar à identificação com o público jovem, comungamos com os pressupostos de Isabel Mociño (2015: 331) na *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil* (Roig, 2015), ao afirmar que:

¹¹⁶ Referência à escritora e poetisa galega, Rosalía de Castro (1837-1885).

[...] introdúcese cuestións de plena actualidade e grande interese entre o potencial lectorado, como son as novas tecnoloxías e as posibilidades que o espazo virtual e as redes sociais representan para os adolescentes, que funcionan como válvula de escape dunha realidade complexa, que é tratada con grande habelencia e leva á identificación del lector potencial co protagonista, especialmente polo manexo da técnica narrativa, que favorece tamén unha reflexión persoal sobre o proceso de maduración e as circunstancias nas que viven moitos mozos actualmente.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

No ámbito galego *A Pomba e o Degolado* não recebeu premiações, no entanto, foi finalista no *Premio Hache de Literatura Juvenil*¹¹⁷ (*Ayuntamiento de Cartagena, Concejalía de Juventud*), em 2010, pela versão da obra em língua castelhana *La paloma y el degollado*.

IV.3.2.8. *Noite de voraces sombras*, de Agustín Fernández Paz

1. Obra

Fernández Paz, Agustín (2002), *Noite de voraces sombras*, ilust. Miguel A. Vigo, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n° 64, 165 pp. (ISBN: 978-84-8302-910-7).

2. Dados do autor(a)

Agustín Fernández Paz (Vilalba - Lugo, 1947 - 2016)¹¹⁸ foi (e é) um dos escritores mais reconhecidos na literatura infantil e juvenil na Galícia, assim como nas demais localidades do Estado Espanhol. Tem mais de cinquenta títulos publicados, sendo a maioria dirigida ao público infantil e juvenil. Seus livros, escritos em galego, foram traduzidos para as outras línguas oficiais da Espanha, o castelhano, o catalão e o

¹¹⁷ Uma premiação em que os jovens podem ser jurados e é concedida pelo grupo Mandarache, cujo objetivo é o fomento à leitura e o incentivo a novos escritores. As informações estão disponíveis no *website*: http://www.premiomandarache.es/premio_hache_literatura_juvenil.asp. (Última consulta em 20 de janeiro de 2017).

¹¹⁸ Informações obtidas por meio do site oficial do escritor: <http://agustinfernandezpaz.gal/es/>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017). Outros dados foram consultados a partir da leitura de “Encontro con Agustín Fernández Paz”, de Isabel Soto e Xavier Senín (2009b).

euskera, além de outros idiomas, tais como, o coreano, o português, o búlgaro, o chinês, o inglês, o francês, o árabe e o italiano.

Fernández Paz trabalhou ainda, de forma intensa, na Educação da Galícia, atuando tanto como professor primário quanto secundário. Como explica Roig Rechou (2008: 161), após a morte de Franco, em 1975, “mentres se dedicou ao ensino, traballou incasablemente como realizador de materiais didácticos, panoramas literarios, reflexións sobre a língua e a literatura, educación, fomento da lectura, etc.” e muitos desses materiais foram publicados em livros, artigos e revistas.

Os livros de Agustín Fernández Paz receberam inúmeras premiações, como as de âmbito galego e espanhol (*Lazarillo*, *Edebé Juvenil*, *Barco de Vapor*, *Merlín*, *Edebé Infantil*, *Rañolas*, *Martiño Sarmiento*, *Xosé Neira Vilas*, dentre outros). Foi ainda reconhecido duas vezes como o melhor autor do ano (em 2004, pela *Federación de Libreros de Galicia*; em 2007, pela *Asociación Galega de Editores*). Foi também agraciado em três ocasiões com o prêmio de melhor livro infantil do ano, concedido pela *Asociación de Escritores en Lingua Galega*. Seu livro *O único que queda é o amor* (*Lo único que queda es el amor*) obteve, em 2008, o *Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil*.

Por último – ainda que a lista de galardões e indicações do autor não se encerre nos próximos comentários – destacamos algumas significativas premiações de âmbito internacional: *Astrid Lindgren Memorial Award* (ALMA) (em 2008, 2009, 2010 e 2013); *O único que queda é o amor* (*Lo único que queda es el amor*) foi incluído na Lista de Honra do IBBY, em 2010, como ocorreu também com o título *Contos por palabras* (*Cuentos por palabras*) em 1992 e com *Aire negro* em 2002. Essa última novela foi ainda incluída no Catálogo *White Ravens*, da *International Youth Library de Munich*, em 2001, um reconhecimento que também mereceu *O meu nome é Skywalker* (*Mi nombre es Skywalker*), em 2004.

3. Gênero

Nas três obras de autoria de Fernández Paz, que foram selecionadas para o nosso *corpus*, constatamos que elas apresentam traços marcantes de diferentes gêneros, isto é,

há elementos pertencentes a diferentes classificações, tais como: Narrativa de aventuras: narrativa de mistérios; Narrativa de aventuras: narrativa histórica; Narrativa de formação: narrativa psicológica; Narrativa de formação: narrativa de memórias; Narrativa de formação: narrativa sentimental; Narrativa social: narrativa de geração: Narrativa epistolar e Narrativa-diário.

Dessa forma, os apontamentos de Roig Rechou (2010a: 165) são pertinente para esse campo de análise, pois a pesquisadora explica que o escritor galego mescla o sobrenatural e o real, “provocando espanto, medo, horror, descoberta, iniciação, simbolismo, identidade, memória”, assim como observaremos ao longo de nossa análise.

4. Resumo da ficção

Sara é uma adolescente de dezesseis anos que vai passar o verão com seus pais em Viveiro (Lugo/Galícia), na antiga casa de sua avó. Como Cristina, a mãe da garota era escritora, Viveiro era o lugar perfeito para que ela conseguisse terminar seu próximo trabalho.

Durante esse curto período, muitas situações novas aconteceram na vida da protagonista, dentre elas, o relacionamento com Daniel, “unha relación directa e sincera, quizais porque os dous sabíamos de antemán que o mes de agosto sería brillante e efémero como as estrelas fugaces, e que debíamos aproveitar o tempo [...]” (p. 11).

Além disso, Sara ficou hospedada no quarto de seu tio Moncho, um cômodo da casa de sua avó que permanecia fechado desde a morte dele. Quando Sara começou a arrumar seus pertences nos móveis do local, foi atraída por algum fenômeno sobrenatural que a guiara até uma parte falsa do guarda-roupa, espaço em que estavam guardados antigos documentos de seu tio Ramón.

A partir desses registros, Sara descobre que Ramón era um professor e que sofrera as consequências da Guerra Civil Española (1936-1939)¹¹⁹, sendo preso em

¹¹⁹ Segundo estudos de Roig Rechou (coord., 2008c: 70), trata-se de um dos episódios mais significativos do século XX, “con fondas repercursións en distintos eidos”. A tragédia compreendeu os anos de 1936 a 1939, período em que se iniciou a ditadura de Francisco Franco Bahamonde, perdurando até 1975, com a morte dele. A partir disso, a Espanha caminhou em direção a um processo de recuperação, com

Pontevedra e exilado na Ilha de San Simón¹²⁰. Ademais, a jovem também toma conhecimento da perda do grande amor de Moncho, Sara Salgueiro, e ainda de seu retorno a Viveiro, onde trabalhou como carpinteiro até a sua morte, sendo atropelado por um carro, em razão de sua surdez.

Sara decide contar à mãe todas as suas descobertas e essa apoia a filha, auxiliando-a na reconstrução dessas memórias individuais e coletivas, levando-a até a Ilha de San Simon, para recuperar um objeto guardado há muito tempo: “un delgado anel de ouro, que agora volvía reflectir a luz do sol, despois de tantos anos” (p. 161) e que “no interior tiña unha inscrición gravada: «Sara», as catro letras do meu nome” (p. 162).

Por fim, como disse Roig Rechou (2008a: 166-7), “aproveita o autor, os episodios vividos pola protagonista, para ir mostrando o proceso de madureza de Sara, deixando atrás a súa infancia e entrar nunha nova etapa da súa vida [...]”.

5. Organização da narrativa

A narrativa conta com onze capítulos, todos eles enumerados, mas sem títulos. Ademais, a obra é abundante em paratextos, tais como, cartas trocadas entre o tio Moncho e Sara Salgueiro; o diário de Moncho durante os anos em que permanecera preso na Ilha de San Simón, dentre outros documentos que rememoram as consequências de um período brutal, como o da Guerra Civil Española.

Quanto à organização interna de *Noite de voraces sombras*, constatamos que não há uma ordenação cronológica dos fatos, mas sim um movimento de zigue-zague, tendo em vista que presente e passado são mesclados em um processo de descoberta e de reconstrução de identidades individuais e coletivas.

vistas a um Estado democrático, proporcionando, enfim, uma série de transformações na história do país.

¹²⁰ Localizada na ría de Vigo, Espanha, tem uma vasta história desde a Idade Média, mas sua representatividade na obra está relacionada às décadas de 30 e 40, período que compreendeu, sobretudo, a Guerra Civil Espanhola. O local funcionava como uma espécie de “campo de concentração” destinado aos presos políticos contrários aos ideais apregoados por Francisco Franco.

6. Final da narrativa

O final da narrativa é marcado pelo fechamento de um ciclo, quando Sara e Cristina vão até a Ilha de San Simón e a jovem encontra o anel que simbolizava o amor de seu tio Moncho por Sara Salgueiro:

[...] Aquel anel que meu tío agochara era o seu ben máis prezado; para el tivo que ser moito máis que unha xoia, o talismán que quizais lle dera forzas para resistir os amargos anos de cadea. O mesmo anel que estivera naquela furna tantos anos, agardando pola miña chegada. Estremecinme ao pensar que puido quedar allí para sempre, soterrado como unha tumba ata a fin dos tempos. Quen estaba a mover os fíos do destino? [...] Ben sabía que eu non era a Sara que figuraba na xoia, pero tamén adiviñaba que só a min me correspondía herdar aquel anel [...] (p. 162-3).

Ademais, o final também sugere o amadurecimento de Sara, como já mencionamos, além de recuperar um passado familiar que havia sido silenciado durante tantos anos: “[...] O anel segue comigo, lembrándome o pasado de onde veño e enchéndome de confianza cada novo día. Supoño que non ha ser fácil vivir, pero non teño ningún medo. Porque en min está o futuro” (p. 165).

7. Personagens principais

A protagonista da obra é Sara uma jovem de dezesseis anos que, em suas férias de verão, passa por distintas e significativas experiências, dentre elas o relacionamento com Daniel: “Ata este verán, as miñas experiencias amorosas limitábanse aos bicos inocentes con Fran e aos abrazos fugaces que nos dabamos ao anoitecer [...]. Con Daniel todo ocorreu doutro xeito, xa desde a primeira tarde en que nos coñecemos” (p. 10-1) e a descoberta dos documentos de seu tio Moncho, escondidos até o momento e referentes ao período da Guerra Civil Española.

A narrativa revela ainda que, por meio dessas experiências, Sara passou por um processo de amadurecimento, que ela mesma, após reviver aqueles fatos do mês de agosto, pôde constatar:

Viveiro e os días de agosto xa non son só unha lembranza. E agora, conforme o tempo me afasta deles sen remedio, vexo con claridade que alí quedou abandonada a rapaza atolada e infantil que eu era, aínda que daquela non fosse consciente diso e me tivese xa por unha moza maior (p. 10).

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias da obra são Cristina, Fernando, Xavier, Montse e suas filhas Anna e Raquel, a avó Laura, Ramón Peña Díaz (o tio Moncho), Sara Salgueiro, Aurora e Daniel.

Cristina e Fernando, os pais de Sara, viviam em A Corunha e vão passar uma parte do verão em Viveiro, na casa que pertenceu à mãe de Cristina e agora era dela. A história de seus pais tem início em Barcelona, na década de 70, quando ele estudava Economia e ela Artes. Apaixonaram-se, já que ambos tinham interesses em comum, a literatura e o cinema.

Depois de um período em Barcelona, Cristina decidiu retorna à Corunha e então Fernando “fixera oposicións e convertérase en funcionario de Facenda (p. 99)” e sua mãe, além de escritora, tinha uma empresa, com mais dois sócios “(B, S & P)”, que ia muito bem.

Xavier era irmão de Sara, era casado com Montse e os dois viviam em Barcelona. Só podiam estar na Galícia durante o verão, mas estavam sempre em contato com os familiares, especialmente para dar notícias das duas filhas do casal: Anna e Raquel.

A avó Laura era a mãe de Cristina e parecia ser uma mulher muito ativa, mas ao longo dos anos foi deixando de fazer as atividades que gostava, como cuidar da horta, por exemplo. Ela faleceu no mês de novembro do ano anterior ao verão que se passa a narrativa e, de fato, não havia causas físicas para “aquele estado de decaimento” (p. 14).

Ramón Peña Díaz, o tio Moncho, era irmão da avó Laura e sempre havia vivido com ela, mas para Sara “só era un nome que aparecia nas conversas de cando en vez e unha imaxe repetida nalgunhas vellas fotos familiares” (p. 24). No entanto, a história do tio Moncho vem à tona, quando eventos estranhos começam a acontecer com Sara e ela encontra, então, uma pasta escondida com antigos documentos sobre a vida dele.

O tio Ramón era professor, assim como Sara Salgueiro, uma mulher muito bonita e o grande amor do tio da jovem. E dentre os manuscritos encontrados pela protagonista, havia cartas de amor, edições antigas de revistas galegas e um diário de seu tio, revelando os horrores da Guerra Civil e as consequências que ele e tantas outras pessoas sofreram.

Já Aurora era amiga de Sara, uma “amiga de agosto”, como a adolescente dizia. Há mais ou menos dois anos, os interesses de cada uma começaram a mudar, mas mesmo assim, as diferenças poderiam ser ignoradas para que aproveitassem juntas o verão.

Foi por meio de Aurora que Sara conheceu Daniel, um rapaz de Vigo, com quem teve um relacionamento durante aquele período: “Sentíame afagada, recoñezoo, pois ben notaba que el non facía nada por disimular o interese que sentía. Non tardei en decidir que eu ía actuar igual, pois tamén a min me empezaba a gustar aquel mozo” (p. 52-3).

Diante do exposto, observamos que muitas personagens são da família de Sara e que se trata de um grande grupo de pessoas, já que notamos a presença de representantes de três gerações da família: Sara, Cristina e Laura. Ao mesmo tempo em que observamos a cumplicidade entre mãe e filha acerca dos segredos descobertos, percebemos também o silêncio da avó Laura, que nunca havia revelado nada sobre o tio Moncho, reflexo dos anos sombrios que o irmão vivera.

Por fim vale acrescentar a aposta pelo protagonismo feminino presente nas obras de Fernández Paz, e concordamos quando Roig Rechou (2010a: 166) explica que essas personagens

[...] são meninas adolescentes e jovens ativas, empreendedoras, desinibidas, definitivamente seguras da igualdade de gênero e, portanto, capazes de compartilhar temores, fantasias e reflexões em geral com os seus companheiros. Na verdade, é delas que partem as iniciativas para a descoberta de episódios que muitos não querem lembrar, mas que se sucederam na Guerra Civil Espanhola, para recuperar a memória, como ocorre nas obras que conformam o “Ciclo das sombras e descobertas”, mas também em outras, nas quais se defende a nova condição feminina.

9. Tempo histórico

O desfecho da narrativa apresenta uma data “14 de setembro de 2002” (p. 165), sugerindo o dia da visita à Ilha de San Simón, em que toda a história de seu tio e de sua família fora desvendada. A demarcação de um tempo cronológico também acontece por meio de eventos do passado, quando as décadas de 30 a 60 são recuperadas nos documentos do tio Ramón.

É preciso acrescentar ainda o emprego do tempo psicológico, considerando os momentos em que Sara sentia a presença de uma força ou energia sobrenatural e quando estava imersa na leitura nas cartas e no diário de seu tio, como ilustram os excertos abaixo:

[...] Había alguén sentado na miña cama, podía notar a presión que exercía o seu corpo sobre o colchón, a escasos centímetros da miña man esquerda. [...] Durante ben minutos estiven loitando por abrir os ollos, pero as ordes que enviaba o meu cerebro non obtiñan resposta (p. 54).

Había ademais múltiples referencias ao seu traballo, outra das sorpresas que as cartas me reservaban. Así foi como descubrín que Sara Salgueiro era mestra, o mesmo que meu tío (como é que nunca ninguén me falara diso?) [...] (o tío fora mestre en Cervo! Por que miña nai non me dixerá nada nunca?) [...] (p. 73)

10. Duração da ação

Noite de voraces sombras transcorre em uma parte do verão, pois, em “30 de xullo” (p. 21) Sara e sua família viajam a Viveiro, permanecendo ali durante o mês de agosto. Já no mês de setembro, mãe e filha vão à Ilha de San Simón, local onde Sara consegue fechar aquele capítulo de sua vida. Assim como comentamos no campo de análise anterior, também existe na obra uma duração interiorizada, particularmente nos momentos em que Sara reconstrói a história de seu tio Moncho.

11. Espaço macro

Como já mencionamos, o espaço macro da narrativa em foco é Viveiro (Lugo/Galícia), local em que Sara e sua família geralmente passam o verão.

Devemos mencionar também que outras localidades são apontadas, a saber, Pontevedra, A Coruña, Barcelona e Ilha de San Simón, todas elas como extensões do espaço principal da obra: Viveiro.

12. Espaço micro

O espaço micro da narrativa é, sem dúvida, o quarto do tio Moncho, um lugar misterioso e proibido: “aquel cuarto sempre estivera pechado con chave, unha chave

gardada celosamente pola avoa, e a ninguén se lle pasara nunca pola cabeza a idea de ocupalo (23-4).

O quarto era grande, mobiliado com peças envernizadas, um espelho alongado, e uma biblioteca, “[...] ao tío gustáballe moito ler e consideraba os seus libros o seu tespuo máis prezado” (p. 27). Como veremos mais adiante, o acervo pessoal do tio Ramón abarcava desde obras galegas a clásicos universais.

Assim, após trinta anos fechado, os segredos guardados no quarto de Ramón vêm à tona com a decisão de Cristina em reativá-lo. E Sara, por sua vez, foi guiada por uma força estranha a romper o silêncio daqueles anos de horrores, vivenciados por tantas pessoas.

13. Voz

Noite de voraces sombras é narrada em primeira pessoa, pela protagonista Sara: “[...] Cando o saquei para afora, vin que era unha carpeta de cartón azul ategada de papeis, vella e gastada polo uso. [...] Había máis cousas, que fun quitando e deixando tamén sobre a cama [...]” (p. 64-5). Contudo, observamos ainda outras vozes, graças às cartas de Ramón e Sara Salgueiro “Que longos se fan os días sen ti! Cóntoos un por un [...]” (p. 69) e o diário do tio Moncho: “«Vou ter un xuízo e iso faime estar, momentaneamente, a salvo dos paseos nocturnos. Por outra banda, de que poden me acusar? De amor ao meu país?»” (p. 87).

Diante disso, notamos que a diversidade de vozes auxilia o leitor a compreender melhor as etapas da vida do tio Ramón e de sua namorada, assim como perceber as modificações que as descobertas daquele verão provocaram na jovem Sara.

14. Foco narrativo

Constatamos que a focalização da obra ocorre por meio de um narrador-protagonista, isto é, os fatos são narrados a partir da visão de Sara. Acreditamos que seja um recurso muito significativo nessa obra, sobretudo, porque a jovem reflete sobre o seu próprio amadurecimento, como já demonstrou Soto (2008: 258) em seus estudos:

A narradora encárgase axiña de advertir o lector das dimensións da experiencia que vai contar, atribuíndolle un carácter iniciático que recalca a súa mudanza interior, o seu novo xeito de ollar a realidade tras vivir uns feitos concretos que lle afectan profundamente porque son reais e auténticos, algo no que mesmo non acreditaba até daquela. Desbota tamén desde o primeiro momento as falsas expectativas que podería suscitar a existencia dunha relación amorosa que aínda que existe, nace consciente do seu carácter efémero, cinguido á maxia e á intensidade do verán.

15. Linguagem

Segundo Roig Rechou (2010a: 165), o autor tem um manejo esmerado quanto à forma de narrar e ao emprego de registros adaptados para seus destinatários, “artesanato que faz com que o conjunto de sua obra possa ser do gosto de qualquer tipo de leitor, uma vez que as leituras são múltiplas”.

Desse modo, em *Noite de voraces sombras*, Fernández Paz consegue equilibrar uma linguagem despojada, que atrai o público leitor jovem, com uma linguagem séria – por vezes, direta, por vezes poética – ao retratar as memórias do tio Moncho e todos os eventos pelos quais ele passou.

16. Temática central

A temática principal da narrativa gira em torno da Guerra Civil Española e de suas consequências àqueles que eram contrários às ideias difundidas pelo Franquismo. Como já apontamos, a obra apresenta essa dolorida temática – e vista também como tabu (Roig Rechou, 2008c, 2010a) – por meio de documentos escondidos e encontrados pela protagonista Sara. A partir de escritos de seu tio, é possível dimensionar as brutalidades desse período, como, por exemplo, a prática dos *paseos*:

[...] Alí estivera case tres meses, unhas condicións espantosas, coa angustia de saber que cada noite recibían a visita dos asasinados, un ritual terrible que o tío contaba com obxectivo frialdade: espertábanos (se é que non o facía xa o ruído do camión en que chegaban), lían a listaxe de nomes que traían preparada e levaban canda eles os elixidos daquel día. Os seus cadáveres aparecían á mañá seguinte nas beiras de calquera das estradas próximas á cidade. Meu tío librouse, pero non os seus amigos. («Esta noite levaron a Carlos e a Diego. Chorei ata que amenceu. Nunca os volverei a ver. Quizais me salvou o feito de ser de Viveiro, ningún dos verdugos de aquí me coñecía de antes») (p. 81-2).

Dessa forma, estamos de acordo com Soto (2008: 269) ao esclarecer que uma das intenções de Fernández Paz foi a de mostrar às novas gerações esse amargo passado, assim como a ideia de “desenterrar” um de muitos mortos esquecidos e lhe devolver a dignidade.

Portanto, “[...] a historia de Ramón Peña Díaz e de Sara Salgueiro representa a de milleiros de persoas anónimas cuxas existencias se ven fanadas por mor dun conflito. É así como desde un contexto particular se configura unha historia de alcance universal”.

17. Temas complementares

Como temas complementares presentes na narrativa, podemos observar o amor adolescente, o fenômeno sobrenatural, o medo, e o processo de amadurecimento da protagonista.

Já explicamos, ao longo de nossa análise, que o envolvimento entre Sara e Daniel foi de extrema importância para o crescimento interior da jovem. De fato, ambos iniciaram a relação de uma forma direta e consciente de sua brevidade e, por conta disso, viveram uma paixão intensa e distinta das experiências anteriores de Sara: “[...] Daquelas horas lembro especialmente o ruído das ondas, indo e vindo incansables, como ían e viñan as mans de Daniel explorando o meu corpo, e as miñas o seu, ao tempo que nos bicabamos cunha paixón que eu ata entón nunca experimentara” (p. 11).

No que confere ao fenômeno sobrenatural presente na obra, Soto (2008: 260), revela que Fernández Paz, por ser um

mestre na creación de atmosferas claustrofóbicas, dosifica as sensacións de Sara envolvendo o lector a través da descrición do espanto, o medo, o afogo, o terror, deseñando aos poucos a figura do alén, a súa presión na cama, o seu axexo constante, até conducir ao desacougo total: naquel cuarto non había nada, conclúe Sara. Paranoia, ideas absurdas e ridículas son os cualificativos da parte racional da rapaza ante os feitos para os quais non atopa explicación.

Portanto, a partir dessas duas experiências: o envolvimento com Daniel e a força sobrenatural que a leva, de alguma forma, aos documentos do tio Moncho, marcaram o verão de Sara e levaram a garota a uma profunda transformação, revelada pela própria protagonista, por reconhecer como tinha amadurecido após aqueles eventos.

18. *Família*

Como a maioria das personagens secundárias pertencem à família de Sara, já realizamos alguns comentários pertinentes a ela no campo de análise de número oito.

19. *Escola*

A instituição escolar não aparece na narrativa, visto que os fatos são narrados nos meses que compreendem as férias.

20. *Ler, escrever, literatura*

A leitura, a escrita e a literatura têm um papel fundamental nessa narrativa de Fernández Paz. Essa característica já foi levantada por Roig Rechou (2010a: 165), ao comentar que:

[...] muitas das personagens das obras de Fernández Paz caracterizam-se por ter bibliotecas, por ter leitores vorazes de obras de autores clássicos da literatura galega, sobretudo da institucionalizada, mas também de outras literaturas, neste caso muitos clássicos da literatura infantojuvenil, e por recorrer, em muitas passagens das suas obras, a espaços dessas obras clássicas ou a reflexões, sentimentos e episódios nelas vazados que falam de enciclopédias repletas de intertextos interiorizados em cada personagem, uma marca do leitor modelo ao qual Fernández Paz aspira.

Assim, todos esses elementos podem ser visualizados ao longo dos onze capítulos da obra *Noite de voraces sombras*, pois Sara, Fernando, Ramón e Cristina são leitores, mas a representação máxima de importantes nomes da literatura ocorre por meio da biblioteca do tio Moncho. Senão, vejamos os trechos da sequência:

Quizais os que máis abundaban eran os de aventuras, com autores que se repetían unha e outra vez: Alexandre Dumas, Emilio Salgari, Jules Verne, Robert L. Stevenson, Walter Scott, Edgar Rice Burroughs, Hebert G. Wells... Soábanme moitos títulos, e había algúns que xa lera, pero outros era a primeira vez que os vía (p. 34-5).

[...] O meu abraio foi máximo cando vin que unha parte dos títulos estaban en francés: *Les fleurs du mal*, de Baudelaire; *Elégies*, de Verlaine; *Alcools*, de Apollinaire; *Les illuminations*, de Rimbaud... Como era posible? Pero a miña pescuda aínda me reservaba unha sorpresa maior. Cando me puxeron a examinar o

último corpo da librería, descubrín que todo el estaba ocupado por libros en galego: Cabanillas, Otero Pedrayo, Castelao, Cunqueiro, Manuel Antonio, Risco, Rosalía...[...] (p. 35-6).

Além disso, há ainda uma variedade de outras referências literárias e musicais que Sara recupera de seu repertório, tais como, a música “Clandestino” (que integra o primeiro álbum solo do cantor, de 1998, que leva o mesmo título), de Manu Chao e faz menção direta às situações vivenciadas por seu tio Moncho; ou também nomes importantes para a geração dos pais da jovem, como os Kinks, os Beatles e os Rolling Stones.

Enfim, essa obra de Fernández Paz se não rememora muitas dessas referências da bagagem cultural do próprio leitor, certamente inspira e incentiva esse receptor a conhecer novas leituras.

21. Ilustrações

A ilustração da capa da obra *Noite de voraces sombras* foi elaborada Miguel A. Vigo e conta com uma imagem em preto e branco, mostrando um casal sentado embaixo de uma árvore, beijando-se de forma apaixonada. Essa gravura pode estar relacionada a dois casais que aparecem na obra: o tio Moncho e Sara Salgueiro ou Sara e Daniel.

Novamente observamos a simplicidade das ilustrações da coleção “Fóra de xogo”, mas, ao mesmo tempo, notamos a referência a uma das temáticas que constroem a narrativa.

22. Público destinado

Trata-se de mais volume que integra a coleção “Fóra de xogo”, portanto, a obra é destinada ao público juvenil e como afirmou Roig Rechou (2008a: 166), é um título dedicado à juventude, “franja de idade á que dedica moitas páxinas con gran habilidade”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra não recebeu premiações, mas não deixa de ser significativa no âmbito da literatura juvenil galega, tendo em vista que foi considerada

pioneira na LIX galega ao tratar con sorprendente profundidade un tema até daquela pouco transitado, cal é a necesidade de rescatar do esquecemento – sobre todo pensado na mocidade – o que aconteceu neste país nos anos previos á Guerra Civil e as consecuencias deste conflito, estendidas nunha longa e represiva ditadura (Soto, 2008: 251-2).

IV.3.2.9. *Tres pasos polo misterio*, de Agustín Fernández Paz

1. Obra

Fernández Paz, Agustín (2004), *Tres pasos polo misterio*, ilustr. Miguelanxo Prado, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n.º. 74, 203 pp. (ISBN: 978-84-9782-105-6).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais relevantes sobre o autor já foram apresentadas na análise da obra *Noite de voraces sombras*.

3. Gênero

Tres pasos polo misterio é uma narrativa de contos, sendo assim, pode ser classificada em diferentes categorias, tais como: Narrativa de aventuras: narrativa de mistérios; Narrativa de aventuras: narrativa de terror; Narrativa de aventuras: narrativa histórica; Narrativa de aventuras: narrativa folclórica ou popular; Narrativa de formação: narrativa psicológica e Narrativa de formação: narrativa de memórias.

Segundo Roig Rechou (2008a: 170), os três textos apresentam temáticas recorrentes do autor, como, por exemplo, o *megalitismo*, o *Jacobeo* e a Guerra Civil Española, mas apresentam, sobretudo, “un conxunto con conexións temáticas e

estilísticas, a partir dos tipos de narradores, da presença do misterio e a vinculación co imaxinario da cultura popular creando sempre a atmosfera axeitada para cada caso”.

4. Resumo da ficção

No primeiro texto, “A serpe de pedra”, temos a história de um arqueólogo que trabalha no Museu de Lugo, mostrando-nos a sua fascinação por construções megalíticas. Antes disso, a narrativa apresenta uma escavação organizada pelo arqueólogo e seu grupo, em que encontram uma importante serpente de pedra, que fica exposta no museo.

Após a exposição dessa escultura, eventos estranhos começam a acontecer quando dois visitantes estrangeiros visitam o museo diariamente e mostram uma espécie de adoração à serpente. Além disso, sempre nas noites de lua cheia, apareciam vestígios de pequenos animais mortos, supostamente devorados pela serpente.

Suspeitando que algo misterioso estava acontecendo, o arqueólogo decide passar uma noite no museo até que observa os dois visitantes libertando a serpente, que se encontrava viva, devorando dezenas de ratos e que o encara com “súa ollada cargada de maldade” (p. 52). Por fim, o arqueólogo termina em uma clínica psiquiátrica (local onde é iniciada a narração), confuso, sem saber, de fato, o que havia acontecido, mas como aquela era noite de lua cheia, ele tinha a certeza de que aquela serpente de pedra iria buscá-lo.

Em a “A vella foto das estrelas”, a história é contada por uma adolescente que se vê obrigada a fazer o Caminho de Santiago com seus pais. Embora a garota tivesse outros planos para o mês de julho, como ir à academia, sair com as amigas, etc., não tinha escolha a não ser realizar o percurso com seus pais. Quando estavam hospedados em uma pousada, a garota tinha o costume de admirar as estrelas. Um desses dias em que a adolescente observava o céu apareceu um rapaz, muito simpático e os dois conversaram durante horas.

Muito feliz com a experiência, a garota queria saber quem era aquele misterioso moço e ao ver o livro dos peregrinos, soube que se tratava de um garoto chamado Daniel, que havia morrido, no ano anterior, de um “corte de dixestión” (p. 100) e a pedido da família, ele foi enterrado em um cemitério, naquela região, perto do Cebreiro.

O terceiro e último texto é intitulado “As sombras do faro” e conta a história de um adolescente de dezesseis, que se muda para Pontebranca com seus pais. O garoto adorava andar de bicicleta, explorando novos lugares e fotografando belas paisagens. Ele tinha imensa curiosidade para conhecer um antigo farol, mas para os moradores da vila, era um lugar tabu: ninguém ia até lá e nem falava sobre ele.

Desrespeitar as regras daquela pequena cidade trouxe consequências dolorosas para ele e sua família: ele foi afastado de sua namorada, Marta, e foi agredido por desconhecidos, deixando-lhe sob o aviso de que não deveria mais ir até aquele local. O adolescente e sua família resolveram deixar a vila e em 1979, quando era estudante universitário, voltou a ter notícias de Pontebranca. Nesse ano, o mistério foi revelado: aquele farol proibido abrigava quinze corpos de pessoas assassinadas durante a Guerra Civil.

Já adulto, ele retorna à Pontebranca para encerrar um ciclo que, interiormente ainda estava aberto. Voltou ao farol, levando quinze rosas em homenagens àquelas pessoas (e àquelas sombras) com quem teve contato ao visitar o local.

5. Organização da narrativa

A obra em questão¹²¹ é formada por três textos, a saber: “A serpe de pedra”¹²² (dividido em seis capítulos); “A vella foto das estrelas”¹²³ (organizado em quatro capítulos) e “As sombras do faro”¹²⁴ (dividido em nove capítulos), todas elas ligadas pelo mistério e por situações que vão além da razão humana.

No que concerne à organização interna, podemos afirmar que há uma semelhança entre os três textos: são histórias rememoradas pelos protagonistas, ou seja, todas elas têm início a partir do tempo presente das personagens, e, por meio do emprego do *flashback*, os relatos são contados, como ilustram os fragmentos que

¹²¹ *Tres pasos polo misterio* é um volume em que Fernández Paz reescreve e reúne três textos que já haviam sido publicados em outras obras coletivas (Roig Rechou, 2008a: 170).

¹²² Publicado primeiramente em *Contos do museo. Relatos do Museo Provincial de Lugo* (2003).

¹²³ Publicado anteriormente em *Irmos juntos camiñar* (1999).

¹²⁴ Publicado inicialmente em *Historias para calquera lugar* (2001).

seguem em ordem¹²⁵: “[...] Si que debo falar, non obstante, da miña temperá inclinación pola historia antiga [...]” (p. 15); “[...] o que me ocorreu foi algo terrible e marabilloso ao mesmo tempo [...]” (p. 68) e “O que quero contar ocorreu em 1972 ” (p. 117).

6. Final da narrativa

O final do texto “A serpe de pedra” sugere uma possível tragédia, pois o arqueólogo, por meio de sua fascinação pelo *megalitismo*, é internado em uma clínica psiquiátrica e acredita que, naquela noite de lua cheia, em que ele narra os fatos, a serpente irá buscá-lo.

Em “A vella foto das estrelas”, observamos que o relato da aparição, narrado pela protagonista, não a deixa aterrorizada, muito pelo contrário, o final da narrativa sugere que aquele evento havia sido um “divisor de águas” na vida da adolescente: “[...] unha das poucas que lembrarei de xeito especial, porque é das que sinalan na vida un antes e un despois” (p. 68). Enfim, podemos afirmar, inclusive, que aquele acontecimento influenciou no processo de amadurecimento da garota.

No terceiro e último texto, “As sombras do faro”, notamos que o final da narrativa propõe o fechamento de um ciclo, tendo em vista que, quando os eventos do antigo farol vêm à tona, o protagonista decide retornar ao local para homenagear as pessoas que haviam sido mortas durante aquele doloroso período histórico.

7. Personagens principais

Em a “A serpe de pedra”, a personagem principal é um arqueólogo, cuja identificação não aparece, e que estava internado em uma clínica psiquiátrica. Anterior a esse evento, a personagem havia dedicado sua vida aos estudos e às escavações de monumentos megalíticos e obteve muito sucesso em sua carreira. Mas após encontrar uma serpente de pedra, que ficou exposta no Museo de Lugo, sua vida mudou para sempre. Assim, por meio desse protagonista, a narrativa questiona as possíveis

¹²⁵ Os trechos dos textos, utilizados como exemplos, são sempre transcritos por meio da organização do próprio livro: 1) “A serpe de pedra”, 2) “A vella foto das estrelas” e 3) “As sombras do faro”.

consequências da ambição por aquele objeto de estudo, que poderia ter levado o arqueólogo a um desequilíbrio mental.

A protagonista de “A vella foto das estrelas” é Branca, uma adolescente que está vivenciando um conflito com seus pais, pois, embora seus interesses não sejam comuns, a garota precisa sempre estar com eles para compensar o vazio diário criado entre os três. Assim, a família faz o Caminho de Santiago, percurso em que a garota experimentará um evento que modificará sua vida: a aparição de rapaz que havia morrido há um ano.

O protagonista de “As sombras do faro” é Miguel e na época em que os fatos narrados ocorreram, ele era apenas um adolescente. Naquele período, viveu um relacionamento afetivo com uma garota chamada Marta e também vivenciou uma experiência de terror ao visitar um antigo farol: ele viu e sentiu a presença de duas sombras ao redor daquela região.

Finalmente, observando os protagonistas dos três relatos, constatamos que todos experimentaram situações que estão além de uma compreensão racional e a partir desses eventos, as vidas dessas personagens foram, de alguma forma, transformadas.

8. Personagens secundárias

As personagens secundárias de “A serpe de pedra” são a Dr^a Salgueiro, a médica que cuida dele na clínica em que está internado; a equipe de escavação e a equipe do museu, sem muitas descrições no relato; os visitantes assíduos do Museu de Lugo, Wolfgang Schüller e sua companheira, que pareciam cultivar a “Serpe Deusa”.

Em “A vella foto das estrelas” temos o jovem Daniel, que havia falecido durante a realização do Caminho de Santiago e “apareceu” para a protagonista do relato; os pais da adolescente, ele trabalha no banco e ela é professora, ambos vivem um conflito em seu casamento e María, a dona da pousada em que a família da adolescente fica hospedada durante a peregrinação – uma senhora simpática e cheia de histórias sobre os peregrinos que por ali passavam.

No último texto, “As sombras do faro”, constatamos as seguintes personagens: os pais de Miguel, ambos professores; Marta, amiga e namorada de Miguel no período em que viveu em Pontebranca. Era uma jovem muito bonita, simpática e morava com sua mãe; as sombras, uma espécie de aparição vista por Daniel quando ele visitou o

antigo farol da cidade; Susana, amiga de Marta e Miguel, que ajudou ambos quando foram proibidos de conversar; alguns moradores de Pontebranca, que aparecem sem identidade, mas com o intuito de avisar Miguel que ele não devia mais desrespeitar as regras da cidade; Helena Souto, professora universitária que estudava sobre a repressão na Galícia e os nomes de Miguel Mosteiro e Carlos Dapena Valiño, tio e pai de Marta, que participavam dos “paseos”; Sara e Roi, esposa e filho de Miguel.

Diante desse quadro de personagens, notamos que elas não apresentam descrições muito detalhadas, com exceção do último texto, tendo em vista que os relatos dessa obra são mais curtos que as demais narrativas que integram nosso *corpus*.

9. Tempo histórico

Tanto em “A serpe de pedra” quanto em “A vella foto das estrelas”, não temos indicação do ano em que os fatos ocorreram, são mencionados apenas meses. Já no texto “As sombras do faro”, as situações narradas aconteceram em 1972.

Além do emprego do tempo cronológico, seja ele mais exato ou não, observamos ainda a presença do tempo psicológico, especialmente no que diz respeito aos momentos de terror e às reflexões das personagens acerca dos estranhos eventos que transcorreram em suas vidas. Assim, vejamos alguns trechos que ilustram esse recurso:

Xeóuseme o sangue e o meu corpo ficou alagado polo espanto. Non só pola visión daquel animal terrible, senón por todo o que significaba a súa presenza alí, unha presenza que iluminaba todo o que ata daquela sucedera e confirmaba os meus peores presaxios (p. 53)

[...] Sinto no meu interior a urxencia de deixar constancia de todo nestas páxinas, agora que aínda teño os feitos tan vivos na miña cabeza. [...] Por iso debo anotalo aquí, antes de que o paso do tempo o desfigure e acabe pensando que non foi máis que un sonho ou unha fantasía do meu corazón adolescente (p. 67).

[...] O meu terror era tal que me sentía paralisado, incapaz de reaccionar. [...] Os murmurios medraran en intensidade e agora chegaban aos meus oídos con maior nitidez; pero non entendía nada, só era un borboriñar de voces sen sentido que tiña algo de inhumano (p. 147-8).

10. Duração da ação

No texto “A serpe de pedra”, não é possível precisar a duração das ações; já em “A vella foto das estrelas”, os eventos têm a duração média de quinze dias, pois foi durante esse período que Branca e seus pais realizaram um trecho do Caminho de Santiago. Por fim, em “As sombras do faro”, considerando o período em que Miguel e seus pais viveram em Pontevedra, o relato tem a duração de quatro anos (1972-1975).

Assim como já mencionamos no campo de análise anterior, com o emprego do tempo psicológico, não são raros os momentos em que observamos ações interiorizadas.

11. Espaço macro

Os três relatos transcorrem na Galícia – outro elemento comum entre os textos que compõem *Tres pasos polo misterio* –, mas em lugares distintos, a saber: as ações narradas em “A serpe de pedra” ocorrem em Lugo; os eventos de “A vella foto das estrelas” acontecem no Cebreiro, o primeiro povoado do Caminho de Santiago Francês e, por fim, as situações presentes em “As sombras do faro” transcorrem em Pontebranca.

12. Espaço micro

Dois espaços significativos em “A serpe de pedra” são a Clínica Beira Verde, em que o arqueólogo foi internado após o fato que envolvia a serpente de pedra: “Aquí curarei da miña doenza, asegurarónme ao entrar. Deben de pensar que son parvo, calquera que teña juízo ve que este é un sanatorio para enfermos mentais” (p. 58) e o Museu de Lugo, local em que o arqueólogo trabalhava e que deu origem aos fenômenos sobrenaturais: “Aínda non deron as oito da mañá cando decidín achegarme ao Museo, movido por un presentimento para o que non atopaba explicación” (p. 38).

Em “A vella foto das estrelas”, elencamos também espaços importantes, como a casa de Branca e a região ao redor da pousada, localizada no Cebreiro. O primeiro ambiente é marcado pela ideia inicial dos pais da adolescente sobre a peregrinação que fariam, já o segundo, é o local em que a jovem vê e conversa com Daniel: “Saín fora da casa e botei a andar polo mesmo carreiro polo que baixara antes con María,

afastándome só o necesario para evitar as luces da casa e sentirme así rodeada pola escuridade da noite” (p. 87-8).

Já em “As sombras do farol”, destacamos quatro espaços fundamentais: o instituto, a casa de Miguel, a casa de Marta e o farol. O primeiro, um dos ambientes mais representados nas narrativas juvenis galegas, foi o local em que o jovem conheceu sua melhor amiga e namorada, Marta; a partir do segundo, Miguel conseguia observar a torre do farol, local que o intrigava; a casa de Marta era um espaço em que os adolescentes estudavam e passavam alguns momentos juntos e, por último, e não menos importante, o farol, um lugar proibido em Pontebranca:

[...] unha mestura de ignorancia e superstición, un temor a falar de algo que lles desagradara, quizais nin eles saben os motivos. Non sería o primeiro caso: en moitos sitios hai lugares tabú, e a xente ignora cal é a orixe da prohibición de visitalos, unha prohibición que tivo un sentido na súa orixe, aínda que logo se perdeu co paso dos anos (p. 139).

Miguel, por decidir visitar o farol, sofreu graves consequências, como agressões verbais e físicas, e sua família também passou a ser constantemente ameaçada. Apenas alguns anos depois, já na universidade, Miguel descobriu, por meio de uma reportagem, o “enigma” do farol e dos eventos sobrenaturais que experimentou em Pontebranca:

[...] Cando se introduciran no pozo para exploralo e poderen determinar a súa función, atoparon no fondo o que parecía ser un osario. En total, sacaran daquel furado os restos correspondentes a quince persoas, doce homes e tres mulleres. En todos os cranios, e tamén noutros ósos, habían furados de bala. Os forenses que examinaron os restos indicaran que, sen dúbida, correspondían a persoas asasinadas na época da guerra civil, posiblemente no mesmo faro, dado que nas pedras das paredes había numerosos impactos de bala (p. 189-190).

Em suma, os espaços que abarcam os três relatos, sejam eles fechados ou abertos, revelam e desencadeiam mistérios que foram ou não solucionados ao longo dos capítulos de cada texto.

13. Voz

Outro recurso recorrente nos três relatos é a voz em primeira pessoa, que os narra os fatos. São, portanto, seus protagonistas os responsáveis por compartilhar suas experiências sobrenaturais com o leitor.

Em síntese, como os traços mais expressivos de cada texto são o mistério e o terror vivenciados por seus protagonistas, a voz em primeira pessoa convida o receptor a mergulhar em um mundo oculto e distante de explicações plausíveis e racionais.

14. Foco narrativo

Como uma extensão do campo de análise anterior, os três relatos apresentam uma focalização por meio do narrador-protagonista. Ao mesmo tempo em que a visão dos fatos permanece limitada pela visão do arqueólogo, de Branca e de Miguel, a narrativa também oferece outros discursos que podem auxiliar o leitor em suas reflexões e avaliações sobre os fatos descritos na obra.

15. Linguagem

Soto (2009a: 26) explica que uma preocupação constante de Fernández Paz é a reescrita de suas obras quando elas são reeditadas, mas, ao mesmo tempo, conserva-se também a identidade do primeiro texto. Para a pesquisadora, trata-se de um processo autoral muito curioso, ressaltando, aliás, o caráter mutável de suas obras.

Em resumo, essas considerações são pertinentes para o título em questão por, no mínimo, dois motivos: a) como já comentamos, os três relatos já haviam sido publicados em outras obras coletivas e b) “As sombras do faro”, segundo Soto (2009: 28), exigiu uma análise mais demorada já que: “[...] conta cunha primeira versión, máis esquemática que as posteriores, no volume colectivo *Historias para calquera lugar* [...] e, posteriormente, en *Tres pasos polo misterio* [...]”.

16. Temática central

As temáticas centrais de *Tres pasos polo misterio* são distintas em cada um dos relatos. Em “A serpe de pedra” vemos o *megalitismo*; em “A vella foto das estrelas”, Fernández Paz recupera aspectos culturais da Galícia, por meio do Caminho de Santiago de Compostela, e por fim, em “As sombras do faro”, observamos vestígios da repressão durante os anos da Guerra Civil Española e da ditadura de Franco.

No primeiro texto, o *megalitismo* é construído em razão da fascinação/ambição do arqueólogo pelo tema, mostrando a trajetória de seus estudos, a visibilidade de sua tese de doutoramento, as escavações da Roza das Modias¹²⁶, o interesse da mídia pelos objetos encontrados em sua última empreitada, além de seu trabalho no Museu de Lugo e o mistério da serpente de pedra.

O que chama a atenção na construção dessa temática é a liberdade que o leitor tem em acreditar ou duvidar a respeito dos fatos narrados pelo arqueólogo, já que na visão do estudioso, a peça que ele e sua equipe encontraram em Roza de Modias volta à vida por meio de rituais realizados por dois visitantes assíduos no museo. O resultado dessa história foi a internação do arqueólogo em um sanatório, pois, além de não haver provas sobre o acontecimento, as pessoas não acreditaram na versão do protagonista: “[...] nos seus ollos había unha mirada distinta, unha ollada na que doado detectar a incredulidade” (p. 57).

No segundo texto, observamos a presença do Caminho de Santiago como um espaço de vivência pessoal associada à maturidade ou à superação (Roig Rechou e Agra Pardiñas, 2010: 12)¹²⁷, assim como observamos em “A vella foto das estrelas”, pois notamos um processo de amadurecimento a partir da experiência que a adolescente teve no Cebreiro, especialmente pela forma como se sentiu na presença de Daniel:

[...] Mentres contemplan o ceo estrelado do Cebreiro ela sente que con el pode falar de todo, que non ten vergonha ante a nudez da súa alma e que nunca se sentira tan a gusto con ningunha persoa. Ao día seguinte descubrirá desconcertada que este mozo morrera alí un ano antes e que estaba soterrado no cemiterio do lugar, depois de afogar no río vítima de un corte de dixestión (Agra Pardiñas e Roig Rechou, 2010: 50).

Por último, em “As sombras do faro”, temos a retomada das consequências da Guerra Civil Española em muitas vilas da Galícia, assim como mostra a narrativa ao descobrir que um antigo farol, um lugar proibido de se visitar em Pontebranca, abrigara corpos de pessoas repreendidas durante o período supracitado.

¹²⁶ Monumento megalítico localizado em Vilalba (Lugo/Galícia).

¹²⁷ Na obra *Itinerarios de Lecturas. De Camiño a Compostela pola LIX*, Roig Rechou e Agra Pardiñas (eds., 2010) organizam as obras por elas selecionadas em dois grupos temáticos, a saber “Peregrinaxes a Compostela” e Compostela e Xacobeo”, mostrando como elas são construídas em títulos para crianças e jovens. A obra *Tres pasos polo misterio*, de Fernández Paz, está inserida na primeira delas.

A temática é construída por meio de diversos elementos, tais como: o silêncio dos moradores de Pontebranca a respeito do farol (lugar tabu); as sombras avistadas por Miguel quando decide visitar o local proibido (uma representação das vítimas dos “paseos” e de outras atrocidades praticadas naquela época); a intimidação e a punição dos moradores de Pontebranca quando descobrem que Daniel e Marta estiveram no farol: “[...] «Non nos gusta a xente que anda por onde non debe, a curiosidade pode acabar pagándose moi cara. Témoste controlado, así que xa podes mirar ben por onde andas» (p. 175); a conversa reveladora entre Miguel e sua professora sobre a Guerra Civil e suas consequências, bem como a notícia que denunciava o farol como um ossário clandestino e, finalmente, a homenagem de Miguel às vítimas encontradas no farol.

Como um eixo que interliga os três textos, temos o medo e o terror vivenciados pelos protagonistas de cada uma das histórias. Assim, para todas elas, não há explicações racionais, já que uma serpente de pedra ganha vida no primeiro texto, enquanto nos dois outros vemos a aparição e visões de pessoas que não estão mais vivas.

17. Temas complementares

De início, em a “A serpe de pedra”, podemos mencionar como tema complementar os limites entre a fascinação e a ambição quanto ao *megalitismo*, além do isolamento vivenciado pelo arqueólogo, pois centrou sua vida apenas em seu trabalho.

Já em “A vella foto das estrelas”, observamos o conflito familiar entre a adolescente e seus pais, especialmente quanto aos interesses de cada um.

Em “As sombras do faro”, notamos a amizade e o amor adolescente, que se convertem em frustração, tendo em vista a forma como Miguel e Marta foram separados, isto é, como consequência do conservadorismo da população de Pontebranca, não aceitando que ambos visitassem o farol.

Por fim, vale acrescentar que, assim como outros recursos empregados pelos três textos, os diferentes sentimentos e comportamentos das personagens também dialogam entre si em *Tres pasos polo misterio*.

18. Família

A representação familiar em *Tres pasos polo misterio* não é visualizada em “A serpe de pedra”: “[...] Non é este o momento adecuado para falar da miña familia e da miña infancia, para iso precisaría dun tempo do que non dispoño nestas horas finais” (p. 15), já que o narrador centra os fatos no mistério da serpente de pedra.

Em “A vella foto das estrelas”, observamos uma família pequena, formada pelo pai, pela mãe e pela adolescente Branca, que vivem alguns conflitos: “[...] Desde que fixera quince anos, as nosas relacións volvéranse máis distantes” (p. 70), pois seus pais trabalhavam muito e a garota também preferia a companhia das colegas ou o refúgio em seu quarto.

Dessa forma, fazer o Caminho de Santiago juntos seria uma forma de “catarse familiar, a experiencia milagreira que, no futuro, había facer posible unha familia anovada” (p. 71-2). O discurso, com tom de ironia, mostra a descrença e a falta de vontade em fazer a caminhada com seus pais, visto que ela tinha outros planos para o verão. No entanto, a experiência, que anteriormente parecera monótona, mostrou-se, por fim, reveladora.

A família de Miguel, em “As sombras do faro”, também é pequena, assim como a de Branca e os pais do garoto também trabalhavam bastante e como eram professores, estavam sempre em busca de cargos que lhes oferecessem uma melhor condição de vida. Na voz do Miguel adulto, ele conta ao leitor sobre a morte de seu pai, que falecera após um ano de ter se aposentado. Seus pais viviam uma fase muito boa, mas a morte dele “veu frustrar todos os planos que fixera para a nova etapa, cando por fin podería vivir lonxe das aulas e dedicarse por enteiro ás súas afeccións” (p. 112).

Desse modo, observamos a presença da família de forma mais detalhada nos dois textos cujos protagonistas são jovens e esses pais exerceram alguma influência nas situações narradas ou, pelo menos, no período em que elas aconteceram.

19. Escola

Tanto em “A serpe de pedra” como em “As sombras do faro”, constatamos a presença de instituições educacionais. No primeiro, notamos que o arqueólogo tem uma carreira próspera enquanto investigador na área de História:

A miña tese de doutoramento titulouse *Catedrais de pedra: a cultura megalítica na Europa atlántica*, un traballo que non só mereceu a máxima cualificación senón axiña se publicou e tivo recensións entusiastas nas revistas especializadas. Algúns capítulos, en especial os dedicados á ofiolatría, o culto ás serpes no período do megalítico, incluso mereceron a atención dos xornais e das revistas de información xeral (p. 18-9).

Já no segundo texto mencionado, notamos a importancia do instituto, pois para Miguel, que era novo na cidade, esse ambiente tamén teve o propósito de axudá-lo na conquista de novas amizades:

En outubro comezaron as clases no instituto. O primeiro día entrei no centro cunha mestura de ilusión e temor. [...] Pasadas as primeiras semanas, todo o mundo me trataba como un máis da clase. Tiña boas relacións con bastante xente, pero era con Marta con quen máis falaba (p. 125-7).

Diante diso, percebemos que “As sombras do faro” é o texto que se asemella mais ás demais narrativas juvenis galegas seleccionadas en noso *corpus*, non apenas polo protagonismo juvenil – que ocorre tamén en “A vella foto das estrelas” – mas, sobretudo, pola representatividade do instituto na vida de Miguel e Marta, que inician súa relación a partir dali.

20. Ler, escribir, literatura

Como já mencionaram Soto (2008) e Roig Rechou (2010a), as obras de Fernández Paz são abundantes em clássicos da literatura galega e da literatura universal, alé de outros repertórios que surgem de acordo com a temática da obra. Por exemplo, em “A serpe de pedra”, como o arqueólogo é um especialista em construções megalíticas e no culto das serpentes, o relato apresenta inúmeros dados acerca do assunto, fato que auxilia na construção da verossimilhança do texto:

[...] Sabía ben que a ofiolatría, o culto ás serpes, era case tan antiga como a mesma humanidade. A mitoloxía ofrécenos un material que nos permite aínda rastrexar a poderosa influencia que este culto tivo en moitos lugares do mundo. Nas crenzas indias, a grande serpe Adi Sesha-Naga é a que sostén a Terra; unha imaxe semellante atópase na mitología nórdica, onde serpe Mirdgard cumpre o mesmo papel de soste o mundo, por mandato expreso de Odín (p. 43).

Em “A vella foto das estrelas”, o repertório que compõem o texto e que remete ao seu título ocorre por meio da personagem Daniel, o jovem misterioso que conversa com Branca diante do céu estrelado do Cebreiro. Ele menciona uma citação de uma das personagens da história em quadrinhos *Watchmen*, uma criação da década de 80, do britânico Alan Moore (1953):

– «O que vemos das estrelas non é máis que a súa vella fotografía.» Quere dicir que a luz que vemos agora mesmo no ceo quizais corresponde a estrelas que xa non existen. Atópanse tan lonxe, a tantos milleiros de anos-luz da Terra, que, cando nos dá chegado o seu resplandor, se cadra xa completaron o seu ciclo e desapareceron (p. 90).

Por fim, e como uma característica recorrente nas obras de Fernández Paz, em “As sombras do faro” temos a figura de dois jovens leitores, que trocavam livros e eram ávidos por novos conhecimentos. O fragmento exemplifica alguns títulos que Marta havia emprestado a Miguel:

[...] Lembro bem que aquel día me prestou unha boa cantidade de títulos – algúns en edicións arxentinas –, poi aquí estaban prohibidos pola censura – que non lle devolvín deica meses máis tarde, e que foron decisivos na miña formación: *A peste*, de Albert Camus; *Longa noite de pedra*, de Celso Emilio Ferreiro; *O proceso*, de Franz Kafka; *Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury; *Retrato do artista adolescente*, de James Joyce... (p. 173-4).

Em síntese, os três relatos oferecem um repertório bastante diversificado quanto aos títulos mencionados ou outras referências históricas e mitológicas, que enriquecem tanto a construção textual quanto a bagagem cultural dos leitores.

21. Ilustrações

A ilustração do livro em foco foi realizada por Miguelanxo Prado e conta com uma paisagem que suscita o mistério presente nos três relatos, sobretudo, pela imagem de um corvo. Além disso, há também uma gravura que representa um monumento megalítico, elemento que está estreitamente relacionado com o conto “A serpe de pedra”. Dessa forma, as ilustrações da capa também anunciam ao leitor o que ele poderá encontrar nas páginas do livro.

22. Público destinado

Conforme Roig Rechou (2008a: 170), *Tres pasos polo misterio* é uma obra destinada tanto ao público jovem quanto ao adulto, assim como já comentamos a respeito dos demais títulos que integram a coleção “Fóra de xogo”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra em questão não recebeu premiações, contudo os três volumes de Fernández Paz presentes em nosso *corpus*: *Noite de voraces sombras* (2002), *Tres pasos polo misterio* (2004) e *Corredores de sombra* (2006), juntas, receberam a denominação: “ciclo das sombras” ou “triloxía da memoria”, já que a temática central delas “xira ao redor das consecuencias da guerra civil española e da súa descuberta por parte dunha adolescente” (Mociño González, 2015: 323). No caso de *Tres pasos polo misterio*, é o relato “As sombras do faro” o representante da temática supracitada.

IV.3.2.10. *Corredores de sombra*, de Agustín Fernández Paz

1. Obra

Fernández Paz, Agustín (2006), *Corredores de sombra*, ilust. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, n° 91, 220 pp. (ISBN: 978-84-9782-425-5).

2. Dados do autor(a)

As informações que consideramos mais significativas sobre Fernández Paz já foram apresentadas na análise da obra *Noite de voraces sombras*.

3. Gênero

A mesma diversidade verificada nas duas obras anteriores de Fernández Paz, também pode ser vista nessa, pois *Corredores de sombra* conta com uma série de traços

que permitem sua classificação em várias categorias, tais como: Narrativa de aventuras: narrativa de mistérios; Narrativa de aventuras: narrativa histórica; Narrativa de formação: narrativa psicológica; Narrativa de formação: narrativa sentimental; Narrativa de formação: narrativa de memórias; Narrativa social: narrativa de geração e Narrativa-diário.

Os estudos de Agrelo Costas (2012b: 167) sintetizam e reforçam esses distintos aspectos mencionados por nós, que intensificam a qualidade estética da obra desse escritor galego:

[...] *Corredores de sombra* é resultado da amálgama de recursos tirados da novela de misterio e intriga, da novela de aprendizaxe e da novela de memoria, converténdose pola solvencia e axilidade da súa escrita, a tensión da súa trama e os sentimentos e reflexións que dela se desprenden, nun eficaz antídoto contra a desmemoria e nunha magnífica ponte cara a outras moitas lecturas recomendábeis.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de Clara Soutelo, “unha descendente da estirpe dos vencedores da guerra” (Neira Rodríguez, 2010: 33), mostrando três gerações de sua família a partir da descoberta de um esqueleto no paço pertencente à sua família.

Clara é uma jovem muito diferente das garotas de sua idade, pois prefere passar as horas do seu dia lendo livros e investigando a história do esqueleto que apareceu na mansão dos Soutelo.

No verão de 1995, ela conheceu Miguel, um rapaz pobre e uma pessoa muito importante no processo de amadurecimento de Clara, não apenas pelo relacionamento proibido que viveram juntos, mas pela cumplicidade e pelas descobertas que fizeram sobre as gerações anteriores da garota.

Outra figura significativa na vida da adolescente foi seu tio Carlos, que vivia em Barcelona, mas também esteve no paço no período em que os eventos relacionados ao cadáver ocorreram. Carlos era o segundo pai de Clara, alguém com quem ela tinha uma grande afinidade, diferentemente da relação que mantinha com seus pais, que eram distantes e preocupados com eventos da alta classe social da cidade.

Por fim, a voz da Clara adulta e a da Clara adolescente, em conjunto com as anotações de seu diário e do texto que está escrevendo, revelam o amadurecimento dela por meio das experiências vivenciadas no paço, especialmente das descobertas sobre a

sua família – o assassinato de Rafael no paço, antigo namorado de sua avó e outras atrocidades cometidas durante a Guerra Civil por alguns de seus familiares – e a decisão de se mudar para Barcelona e refazer a sua vida, com o apoio de seu tio Carlos.

5. Organização da narrativa

A obra é organizada em vinte e quatro capítulos, enumerados, mas sem títulos. Quanto à organização interna de *Corredores de sombra*, constatamos que não há uma sequência cronológica quanto à narração dos fatos, já que presente, passado e futuro são entrelaçados.

Assim, observamos a personagem Clara já adulta, lembrando o verão de 1995, período em que ela, Carlos e Miguel recuperaram, por diversos meios, acontecimentos do período da Guerra Civil Espanhola, envolvendo antigas gerações dos Soutelo, bem como outros moradores da cidade.

6. Final da narrativa

O final da narrativa mostra a solução do enigma do cadáver, pois Clara descobre que o esqueleto encontrado na mansão dos Soutelo, era, na verdade o corpo de Rafael, um antigo namorado de sua avó Rosalía.

Nos anos da guerra, especificamente em 1936, Dom Pablo, avô da jovem, permitiu que Rafael ficasse escondido no paço e, embora eles fossem amigos, as discussões entre ambos eram constantes. Um dia, Vicente, o caseiro, escutou um disparo e a pedido de Dom Pablo, pediu que ele escondesse aquele cadáver no paço. Aquele segredo de décadas foi rompido quando Vicente decidiu contá-lo a Clara.

Após todo o ocorrido, Clara e Miguel, separados, tiveram a ajuda de Carlos para que cada um pudesse seguir seus sonhos, deixando para trás a vida “predeterminada” por suas famílias e pelas classes sociais as quais eles pertenciam. Assim, a narrativa é finalizada com o encerramento do texto escrito por Clara, em que rememora não apenas a trágica história de Rafael, mas a de muitas pessoas que foram silenciadas na época da guerra:

Malia os anos transcorridos, velaquí está este texto que hoxe finalizo. Dalgún xeito, é outra tumba aberta. Nela agardaba aquel Rafael ao que a xustiza nunca lle outorgará un recoñecemento, o caso ficou arquivado como meu pai quería. Tanto ten: o importante é que vivise todos estes anos na miña memoria, e que viva a partir de agora nestas liñas. Que este escrito meu sexa o berro silencioso dese Rafael que miña avoa amou, e de tantos coma el que tamén amaron e soñaron en tempos difíciles, deixándose guiar pola forza da vida que latexa en calquera ser humano. A mesma que sinto latexar en min, a que me deu os azos para chegar a esta miña palabra derradeira (p. 217).

7. Personagens principais

As três personagens principais dessa obra são Clara, Miguel e Carlos, três pilares fundamentais para a revelação de um segredo familiar, silenciado durante décadas.

Clara Soutelo era uma garota de dezesseis de anos, com gostos muitos diferentes dos demais jovens da sua idade, como indicam as inúmeras referências literárias, musicais e fílmicas apreciadas pela garota. Era uma adolescente inconformada, em busca de sua própria identidade e, naquele verão de 1995, vivia um período de distanciamento de seus pais, especialmente de sua mãe, para poder afirmar a própria personalidade (p. 83).

Assim como já afirmou Roig Rechou (2010a), Neira Rodríguez (2010: 33) aponta que “[...] a voz feminina é moi importante, como amosa, por exemplo, o feito de que o autor escollese para dúas das obras que conforman a triloxía citada, concretamente para as novelas, dúas protagonistas femininas”.

Miguel, por sua vez, tinha a personalidade muito parecida com a de Clara, um jovem inteligente, “rebelde” e um leitor voraz, que compartilha dos mesmas preferências da garota. No entanto, eles eram de classes sociais muito díspares, já que ele era oriundo de uma família muito humilde.

Mesmo diante de muitas dificuldades, os jovens viveram um grande amor – história muito semelhante à de sua avó Rosalía e Rafael –, um relacionamento tão intenso “que transgride as normas do pai, quen considera esa relación inviable pola procedencia humilde de Miguel” [...] (Agrelo Costas, 2012b: 165).

Carlos era o tio de Clara e irmão de Dom Víctor, vivia em Barcelona havia muitos anos, desde o término de seus estudos em História da Arte, em Santiago de Compostela. Ocupava um lugar reconhecido no mundo artístico catalão, visto que era dono de três galerias na cidade, uma delas, a de maior prestígio naquela região.

Ele era muito próximo de Clara, revelando-lhe, aliás, que sempre viu na garota “a filla que lle gustaría ter e que nunca tivo” (p. 80). Após todos os eventos ocorridos no paço dos Sotelo, em 1995, Carlos foi responsável por auxiliar tanto Clara quanto Miguel em seus estudos, já que a primeira foi viver em Barcelona, seguindo os passos do tio e o segundo recebera um auxílio financeiro dele para realizar seus estudos de Jornalismo em Compostela, deixando, assim, a vida em Vilarelle.

Finalmente, Clara, Miguel e Carlos, três personagens complexas, que juntas, descobriram a verdadeira história do esqueleto do paço, fato que modificou suas vidas para sempre:

[...] Apenas foran dous meses de regreso á luz, un tempo suficiente para deixar pegada imborrable en nós. Pois os tres eramos conscientes de que, naquelas poucas semanas da nosa vida, non só conseguimos rescatar a memoria de Rafael da voracidade do esquecemento. Tamén el, coa súa presenza muda, fora como a pedra que ao caer axita as augas apozadas dun estanque e provoca a sucesión de ondas que acaban por alcanzar a toda superficie. Así me alcanzaran a min, zarandeada ata o máis fondo polos sucesos dunha etapa inesquecible (p. 211).

8. Personagens secundárias

Em *Corredores de sombra* há uma extensa lista de personagens, a saber: Dom Víctor, Lourdes, Ana María, César, os gêmeos, Alfredo, Loreto, a equipe de investigação forense, Rosalía, Dom Pablo, Dom Raimundo, Dona Carme, Héctor, Rafael, Celsa, Vicente, Sebastián, Demetrio Lamela, Irene, Hortensia e Ismael.

Dom Víctor era notário e após comprar as partes do paço pertencentes aos irmãos, convertera-se no “Senhor Soutelo”, um homem preocupado em manter as aparências de sua família:

[...] Os Soutelo foron desde sempre os señores da bisbarra, os fidalgos que posuían unha boa parte das terras do arredor e vivían comodamente do esforzo dos labregos aforados. Unha familia que xa era poderosa antes de edificar o pazo, emparentada con algunhas liñaxes galegas de maior raigame e poder, como a dos Montenegro ou a dos Andrade (p. 14).

Diferentemente de Carlos, que se relacionava melhor com a mãe, Rosalía, Dom Víctor idolatrava o pai, Dom Pablo e fazia de tudo para nunca “manchar” a imagem da família, inclusive, valendo-se de todos os meios possíveis para o arquivamento do caso do esqueleto encontrado no paço.

Lourdes é a mãe de Clara, uma mulher que se interessa por arte e leitura e tem uma ótima relação com seu cunhado Carlos. Para Neira Rodríguez (2010: 34), Lourdes representa o papel de uma mulher de classe acomodada. “[...] Nas situacións ás que se enfronta adopta o rol que se espera dela dada a súa condición, ao mesmo tempo consciente dos beneficios que levan consigo ser a dona do pazo”.

A partir daquele verão, a relação entre mãe e filha permaneceu cada vez mais distante, pois Clara não podia contar com Lourdes enquanto uma amiga, visto que ela apoiava as decisões de Dom Víctor: “Pobre mamá, penso agora. Toda a vida dándolle a razón a meu pai só para manter unha felicidade e unha paz ficticias, esa felicidade de cartón-pedra tan importante para ela” (p. 186).

Os gêmeos, além de Alfredo e Loreto, também passavam suas férias no paço, junto com Clara, mas ela não se relacionava bem com eles, especialmente com Loreto, que tinha interesses muito diferentes dos da protagonista. Ana María e Carlos também eram da família Soutelo e chegaram ao paço apenas no final de julho, pois iam realizar uma viagem pelo Mediterrâneo.

Já a equipe forense esteve no paço assim que o esqueleto foi encontrado. Foram feitos todos os procedimentos necessário e legais, no entanto, com o desinteresse e a influência de Dom Víctor, o caso foi arquivado e os restos do corpo de Rafael foram, na verdade, enterrados como sendo o de um indigente. Como já explicamos, os únicos que sabiam a identidade daquele esqueleto eram Clara, Carlos e Miguel e, para eles, a cerimônia de enterreo foi muito importante, pois

[...] sepultábase unha persoa que, ao noso xeito, queríamos acompañar e desagraviar. Para nós si tiña un nome, aínda que descoñecésemos outros datos biográficos, e tiña tamén unha vida da que chegamos a coñecer os retallos suficientes para sentillo moi próximo ás nosas (p. 210).

Rosalía foi avó de Clara e as informações dela vão aparecendo ao longo dos capítulos através das investigações da neta. Clara era muito parecida com a avó (tanto no que diz respeito aos aspectos físico como na personalidade).

Rosalía, Dom Pablo e Rafael eram muito amigos, mas ela acabou apaixonada pelo segundo, um professor e militante de uma classe social menos favorecida. Assim, no período da guerra, ambos estavam dispostos a fugir para que pudessem ficar juntos,

já que o pai de Rosalía não aceitaria aquele relacionamento. Quando a guerra teve início, Rafael desapareceu sem deixar vestígios.

No entanto, com a ajuda de Dom Pablo, Rafael ficou escondido no paço dos Soutelo, pois Dom Raimundo e Dona Carme – os pais do primeiro – iriam passar uma temporada em Compostela, pois o conflito bélico estava muito intenso em 1936. Foi nesse ano que Dom Pablo assassinou Rafael, com dois tiros na cabeça e pediu auxílio do caseiro Vicente – homem que revelou o segredo a Clara, pois era um empregado muito fiel da família e pai de Celsa, que também trabalhava no paço – para ocultar o cadáver do republicano.

A narrativa, como seu ar misterioso – além de os envolvidos no caso já terem falecido –, deixa algumas dúvidas sobre o assassinato no paço:

– Quédanme moitas dúbidas, nunca saberemos se foi un acto impulsivo ou meditado. E tampouco se papá o matou por diferenzas políticas ou amorosas. Ou por unha mestura das dúas – dixo nalgún momento do diálogo –. Quizais sexa mellor non sabelo con seguridade, creo que non o podería soportar (p. 206).

Anterior a essas dúvidas, Clara havia conversado com muitas pessoas – como Hortensia e Irene, avó e mãe de Miguel; Sebastián, um advogado que conhecia muito a família de Clara; Demetrio Lamela, homem que também participou da repressão durante a guerra –, permitindo que a garota conhecesse atitudes atrozes de membros de sua família, como foi o caso de Dom Pablo, que elaborava as listas das pessoas que seriam mortas ou castigadas naquele período. E quem executava essas pessoas era Héctor, “o irmán maior de Rosalía. Ese si que tiña as mans luxadas de sangue, el e o seus homes cometeron todas as atrocidades que poidades imaxinar” (p. 171).

Em síntese, cabe destacar que Fernández Paz opta pela utilização de três gerações da família dos Soutelos, além de outros antepassados que são recordados ao longo dos capítulos. Esse recurso, somado a tantos outros, prende a atenção do leitor, que busca descobrir os segredos guardados por esses familiares.

9. Tempo histórico

As ações dessa narrativa ocorrem durante o verão de 1995 (p. 17), quando o paço dos Soutelo estava sendo restaurado. Ademais, cabe destacar que a obra emprega

tanto o tempo cronológico – já que diferentes períodos são mencionados, dentre eles os anos que compreenderam a Guerra Civil Espanhola – quanto o tempo psicológico, tendo em vista os momentos de reflexão de Clara após as descobertas daquele verão: “[...] *Odio a papá, ódioo máis que nunca, o que me fixo non llo vou perdoar xamais, non comprendo como poder ser así comigo*” (p. 123).

10. Duração da ação

Ademais de uma ação interiorizada, em razão dos conflitos vivenciados por Clara, e, assim como vimos no campo acima, a duração das ações compreende o período do verão de 1995.

11. Espaço macro

O espaço principal da narrativa é Vilarelle, uma pequena cidade, “moi distinta das paisaxes amables da beiramar. A vila está a uns corenta quilómetros da Coruña, a cidade onde se instaloron meus pais ao casaren” (p. 15). E é nessa região que está localizado o paço da família Soutelo.

12. Espaço micro

O espaço micro da narrativa é o paço dos Soutelo, uma mansão pertencente à família de Clara desde o século XVIII. A grandiosa construção ressalta não apenas o poder que aquela tradicional família exercia em Vilarelle, mas o valor sentimental que aquele espaço representa para a protagonista da narrativa:

É un edificio de dous corpos en forma de ele que sempre me pareceu inmenso, aínda que o era realmente grandiso son as extensas terras amuradas que o rodean. Salientaban nelas o xardín que se estendía pola fachada orientada ao mediodía, coa fonte redonda onde vivían os peixes de cor laranxa que tanto me fascinaban; [...] Hoxe son consciente da singularidade e do valor artístico do edificio, mais daquela non o era. Para min fora sempre a residencia da miña avoa Rosalía, o lugar feliz onde podía liberarme das limitacións que a unha nena lle impoñía a vida na cidade (p. 15).

Dessa forma, o paço representa o espaço central da narrativa e outros lugares apresentam um papel secundário, mas não menos importantes, no que concerne à investigação do esqueleto encontrado nessa mansão. Entre esses outros ambientes estão a casa de Miguel, a casa de Sebastián, a serralheria de Demetrio, dentre outros.

13. Voz

Corredores de sombra é narrada em primeira pessoa, por Clara Soutelo, e como afirma Roig Rechou (2008a: 172):

[...] é esta unha obra ambiciosa contada pola protagonista adulta e por unha ampla gama de personaxes, ben perfilados, para poder entender a evolución de Clara en relación á súa familia e aos feitos que descobre ao ler o seu diario persoal e recordar as súas vivencias dún verán do ano de 1995.

Sendo assim, ademais da voz de Clara, há uma pluralidade de discursos – de Dom Víctor, Carlos, Miguel, Hortensia, Sebastián, Demetrio, Vicente, entre outros – que auxiliam o leitor na montagem de um “quebra-cabeça” para descobrir os mistérios que envolvem o esqueleto encontrado no paço e a sua relação com os Soutelo.

14. Foco narrativo

A obra apresenta uma focalização por meio de um narrador- protagonista, assim, a visão dos fatos ocorrer a partir da perspectiva de Clara. Aspecto importante a ser destacado é a possibilidade de conhecer o relato através do ponto de vista da protagonista adulta e também da adolescente: “A miña distancia coa moza que eu era naqueles anos é enorme, cústame traballo recoñerme nas palabras que releo agora” (p. 13). Isso, graças aos fragmentos do diário escritos no verão de 1995, recurso amplamente empregado por Fernández Paz em suas criações artísticas.

15. Linguagem

Como já explicou Roig Rechou (2010a: 165-6), são diversos os aspectos a serem considerados sobre a poética de Fernández Paz, tais como: a adaptação dos registros

para um público específico; a intertextualidade explícita e implícita; a metalinguagem; o emprego de paratextos; dentre inúmeros outros.

Em *Corredores de sombra*, assim como nas outras duas obras que integram a trilogia das sombras, vale salientar o elemento do mistério, como aponta Agrelo Costas (2012b: 161):

A irrupción do elemento misterioso, do que Fernández Paz se ten revelado como un magnífico mestre, non só vai marcar un punto de inflexión na vida da protagonista, senón que se converte nun potente revulsivo para que o lector se anime a continuar co relato dun verán que, *a priori*, se supoñía apático e carente de motivación.

Em síntese, esses e outros elementos que compõem a construção textual dessa obra, convidam o leitor não apenas a desvendar os mistérios do esqueleto encontrado no paço, mas também a refletir acerca das temáticas propostas pela narrativa.

16. Temática central

Novamente, a temática central dessa narrativa de Fernández Paz é a Guerra Civil Espanhola e suas consequências. Esse tema é construído ao redor do misterioso aparecimento de um esqueleto no paço, durante a restauração do local. A partir disso, Clara, Miguel e Carlos, com o auxílio de algumas testemunhas, iniciam uma investigação para solucionar o caso.

Por meio desse mote, o leitor conhece a ânsia e o esforço de Clara, Carlos e Miguel para que a verdade aparecesse; o silêncio dos pais da adolescente, somado ao desejo de Dom Víctor quanto ao arquivamento do caso; as descobertas sobre o relacionamento entre Rosalía e Rafael; o conhecimento de que alguns de seus antepassados estavam envolvidos com as repressões durante o golpe de Estado; os “*paseos nocturnos*”; as provas encontradas no paço: o revólver, as cartas e as fotos de Rosalía e Rafael, além de um remédio que supostamente teria envenenado Dom Pablo; a fúria de Dom Víctor ao saber que Clara estava envolvida com Miguel e investigava eventos passados; a violenta repressão que Miguel sofrera por homens desconhecidos e a confirmação de que o esqueleto era de Rafael.

Em síntese, o motivo de se rememorar os acontecimentos daquele verão é o resgate da memória, em especial, “[...] daquel morto que puido quedar esquecido ata a

fin do mundo, se non fose polo azar, ese estraño azar que governa as nosas vidas e que me levou a estar no lugar preciso aquela mañá de xullo de 1995” (p. 12).

17. Temas complementares

Estão entre os temas complementares de *Corredores de sombra*: os conflitos de ordem familiar; a paixão e o relacionamento entre Clara e Miguel; as diferenças entre algumas classes sociais; a homossexualidade e o processo de amadurecimento da protagonista.

Segundo Agrelo Costas (2012b: 165), o conflito entre Clara e seus pais vai sendo agravado ao longo dos capítulos, especialmente pela personalidade conservadora de seu pai e a submissão de sua mãe diante das atitudes de Dom Víctor. Clara, assim como seu tio Carlos e sua avó Rosalía, eram muito diferentes dos demais membros dos Soutelo, que se preocupavam apenas com a posição social e em frequentar ambientes requintados. Para a jovem, a classe social não era uma barreira para se relacionar com outras pessoas. Sobre isso, dois eventos específicos despertaram a ira de Dom Víctor: a amizade de Clara com Miguel, garoto de uma classe social diferente da dela e a investigação por meio de conversas com antigos moradores de Vilarelle:

- Que pasa? Deuche agora por conversar cos da terceira idade? – continuou, xa lanzado –. De onde che vén tanto interese pola guerra, e polo meu pai, e por sucesos que xa estaban máis que esquecidos cando ti naciches? [...]
- Non dis nada? Pois noutros sitios ben que falas! Quen che mete na cabeza esas ideas que tanto defendes? Non será ese morto de fame, o aprendiz de mecánico co que che deu por saír? (p. 185)

Os desentendimentos também ocorriam entre os irmãos Dom Víctor e Carlos, já que a única semelhança entre ambos era a física. Entre as discussões familiares, Carlos era o único que defendia a sobrinha e em um desses momentos, antigos conflitos entre eles também são rememorados:

- Es moi inxusto, Víctor, permíteme que cho diga. Tes unha filla extraordinaria, madura e reflexiva como hai pouca xente. Ben máis ca ti, por certo, e que non che pareza mal.
- Non fai falta que a defendas, Carlos, ti non es o mellor exemplo – contestoulle meu pai con ton desafiante. – Marchaches da casa, esquecícheste de papá e de mamá, fíxeches sempre a túa vida sen importarche a familia para nada. Que se pode agardar de ti?

– Algún día, se queres, repasamos como foron as cousas na nosa familia, eu teño unha versión moi distinta da túa – Carlos falaba de xeito pausado, aínda que ben lle notaba a indignación contida que había nas súas palabras –. Ou quizais era daquela xa vivías cos ollos pechados, atento só ao que te beneficiaba. Como agora, por certo. Niso non cambiaches nada (p. 186).

Diante desses fatos, Clara estava cada vez mais unida a Carlos e a Miguel. Com esse último, a protagonista vivenciou uma intensa história de amor, que, de início, foi marcada por explosões de raiva, pois, para Miguel, todos os privilégios da família Soutelo e das famílias abastadas que ali passavam o verão, eram muito injustos:

«Ricos e pobres, vencedores e vencidos. A historia sempre vén sendo a mesma», lembro que me dixo nun momento da conversa. «Os do pazo sempre seredes os do pazo».

– Serán – corrixino eu –, non me metas a min no mesmo grupo. Lembra o que che dixen unha vez: ningún pode elixir a familia onde nace (p. 208)

No entanto, em pouco tempo perceberam que havia mais semelhanças que diferenças entre eles: “os dous son intelixentes, inconformistas e comparten o gusto pola lectura, non correspondendo aos estereotipos atribuídos ás súas respectivas clases sociais” (Agrelo Costas, 2012b: 165).

Todas essas situações e outras – como a morte repentina de seu tio Carlos –, contribuíram para o amadurecimento de Clara Soutelo, como a própria protagonista reconhece:

[...] aquel foi un tempo de cambios. A fin dunha etapa e o inicio doutra, aínda que non fose moi consciente da muda subterránea que se estaba a operar en min. Vivín todo como unha aventura, como unha transgresión das normas familiares, sen reparar en que no meu interior agromaban xa os xermolos do cambio que me había levar a unha nova vida (p. 13).

Para encerrar esse item, cabe comentar outro tema relevante e pouco presente nas narrativas juvenis contemporâneas, qual seja, a homossexualidade. A orientação sexual do tio Carlos é revelada, de forma “indireta”, isto é, ele explica à sobrinha um dos motivos de ter ido viver em Barcelona:

– De verdade non o sabes, Claras? [...]

– Nunca te preguntaches por que non casei? Xa vou tendo moita idade para facelo, se atendemos ás normas sociais.

– Pois preguntócho agora – contestara eu –. Por que non casaches?

– En realidade, si que casei. Hai quince anos, lembro que ti había poucos meses que naceras. A miña parella chámase Andreu, aínda que oficialmente só sexa o meu mellor amigo. Seguro que me oíches falar del máis dunha vez (p. 82).

No trecho, observamos, de forma implícita, as dificultades e o preconceito vivenciado por casais homoafetivos, especialmente quando Carlos explicita que, oficialmente, Andreu é seu melhor amigo, e não seu companheiro. Outro comentário significativo a respeito desse tema é reação de Clara sobre a revelação de seu tio:

Ao caer na conta de todo o que había detrás das súas palabras, decateime de que, en realidade, xa o sabía desde había tempo, aínda que fose un deses coñecementos que permanecen inconscientes dentro de nós, agardando as palabras precisas que os fagan visibles (p. 83).

E finalmente, podemos notar que, a partir do segredo compartilhado com a sobrinha, os laços afetivos entre Clara e Carlos ficaram mais estreitos, inclusive, por meio de cartas trocadas entre eles, “moi distintas dos escritos ingenuos que lle enviaba de nena” (p. 83).

18. Família

Com a finalidade de evitar repetições, preferimos detalhar as relações familiares no campo de análise de número oito, quando tratamos das personagens secundárias.

19. Escola

Não há grande representatividade da escola na obra, tendo em vista que o conflito dramático transcorre no período de férias. No entanto, temos uma referência do instituto, após aquele verão, quando Clara narra que os anos seguintes de sua vida foram difíceis, pois estava cada vez mais distante de seus pais, porém, mais perto de seu tio Carlos.

O fragmento a seguir ilustra essa fase, anterior à decisão da protagonista de ir viver em Barcelona, para estudar História da Arte:

Comecei o último curso de bacharelato tratando de guiarme sempre polas pautas que me dera Carlos. Vivín aquel curso e a mais o seguinte cun distanciamento

progresivo respecto de meus pais, que parecían resignarse ante un comportamento que non comprendían. [...] Foron anos moi duros para min (p. 213).

Diante disso, observamos que a instituição escolar não se encontra em um primeiro plano na narrativa, mas sim, os conflitos familiares e a decisão da protagonista de querer ser livre como seu tio Carlos.

20. *Ler, escrever, literatura*

Tal como verificamos nas outras duas obras de Fernández Paz, que compreendem a “trilogia das sombras”, a obra em questão também apresenta inúmeras referências literárias e musicais, muitas delas clássicas e outras próximas do gosto dos jovens. Sobre isso, cabe mencionar a diferença entre Clara e as outras garotas de sua idade, como sua prima Loreto, pois a protagonista

[...] afastábase da superficialidade e estaba a vivir unha etapa marcada pola rebeldía e autoafirmación, como reflicte a música alternativa que escoitaba nese momento – Nirvana, Smashing Pumpkins ou The Clash – e o paso cara a lecturas máis profundas – *O palacio da lúa*, de Paul Auster e *Retrato do artista cando novo*, de James Joyce –, referencias intertextuais que, xunto a outras espalladas ao longo do relato, contribúen a unha maior definición dos personaxes e dos ambientes (Agrelo Costas, 2012: 161).

A importância dos mediadores de leitura na vida de Clara e de Miguel – um leitor maduro, embora as poucas condições econômicas de que dispunha – é revelada por meio de um diálogo entre os adolescentes:

– De onde che vén o de leres? Xa sabes o que se di: que é un vicio que che ten que contaxiar alguén. A min vénme dun tío meu que se chama Carlos, e tamén de miña nai.[...] Aínda agora falamos moitas veces de nosas lecturas.
– [...] no meu caso é a herdanza que me deixou meu bisavó. A herdanza dun home ao que só coñezo por algunhas fotos, xa ves que hai contaxios ben estraños. Chamábase Ismael e era encadernador [...] (p. 53).

Além disso, Clara e Carlos também escreviam, ele, uma espécie de biografia que só pôde ser lida após a morte dele, e ela que, por meio de seu diário, escreveu um livro revelando suas descobertas: “[...] Nunca pensei que acabaria cumprindo o desejo de meu tio Carlos, nunca imaginei que seria capaz de romper a barreira invisible que me impedía poñer por escrito o que aconteceu no verán de 1995 [...]” (p. 11).

Em suma, podemos concluir que tanto no relato “As sombras do faro” quanto em *Corredores de sombra*, as leituras desses jovens estão mais relacionadas ao amadurecimento de cada um, enquanto em *Noite de voraces sombras*, a maior parte das referências está interligada à temática central, qual seja, a dos horrores vivenciados pelo tio da protagonista, durante a Guerra Civil Espanhola.

21. Ilustrações

A ilustração da capa, elaborada por Manuel G. Vicente, apresenta, de forma mais nítida, uma arma e, ao fundo, um homem cavando uma superfície. Esse mesmo homem pode representar também uma sombra, elemento presente nas três obras de Fernández Paz – analisadas em nosso trabalho –, que “simboliza a tenebrosidade e o horror derivados da guerra civil española, así como o silencio que cubría un pasado moi próximo aos seus protagonistas adolescentes e que, a ser quebrado, vai acelerar a súa propia maduración” (Agrelo Costas, 2012b: 158).

22. Público destinado

A obra é destinada ao público jovem e aos leitores em geral, tratando uma vez mais de se recuperar a memória histórica a partir da Guerra Civil (Roig Rechou, 2008: 172). Além disso, como assinalou Agrelo Costas (2012b: 158), alguns elementos foram fundamentais para atrair o público jovem, a saber: “[...] a súa inserción nunha narración tecida polas voces dun protagonista adolescente e a recorrencia a elementos como o misterio, a esculca e o amor son unha garantía de éxito entre o seu lectorado primario”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

A obra em questão foi muito elogiada pela crítica especializada e recebeu, em 2007, o *Premio Literario Frei Martín Sarmiento*. Como já comentamos, essa premiação existe desde o ano de 2005 e é organizada pela Federación Española de Religiosos de Enseñanza-Centros Católicos en Galicia (FERE-CECA), cujo objetivo é reconhecer as melhores obras de literatura infantil e juvenil, por meio de uma seleção votada pelo próprio público leitor (Agrelo Costas, 2015: 307).

IV.3.2.11. *A cova das vacas mortas*, de Santiago Jaureguizar

1. Obra

Jaureguizar, Santiago (2006), *A cova das vacas mortas*, ilustrado por Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Fóra de xogo, nº 95, 129 pp. (ISBN: 978-84-9782-480-6).

2. Dados do autor(a)

Santiago Jaureguizar Ortiz de Zarate (Bilbao, 1965), conhecido artisticamente apenas com Jaureguizar, é escritor e jornalista e vive na cidade de Lugo. Atualmente trabalha no jornal *El Progreso*, mantendo uma coluna aos domingos sobre libros. Colabora ainda em algumas publicações galegas e espanholas (*El País*, *El Mundo*), e também portuguesas (*Revista Periférica*). A carreira promissora no Jornalismo permitiu que Jaureguizar recebesse, em 2005, o *Premio de Xornalismo Reimóndez Portela*.

Jaureguizar tem vários publicados, dentre eles novelas juvenis, tais como: *Todo a cen* (1995), *A rutina corsária* (1998), *Salitre* (1999), *Balea morta ou lancha a pique!* (2002), *A cova das vacas mortas* (2006) obra que lhe rendeu o *I Premio Fundación Caixa Galicia de literatura xuvenil*, de 2006. Com exceção da primeira obra citada, todas as outras foram publicadas pela Editora Xerais, sendo a última integrante da coleção “Fóra de xogo”, além dos títulos, *Plastilina nos pulmóns* (2007), *O contador de estrelas* (2009), *Os Sabuxos entran na casa do pé esquerdo* (2013) e *Os Sabuxos divírtense no Museo Prohibido* (2015), e as duas últimas também foram publicadas pela mesma editora supracitada¹²⁸.

3. Gênero

A cova das vacas mortas pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica; Narrativa de formação: narrativa de memórias e de Narrativa

¹²⁸ Esses dados foram retirados da página da Editora Xerais: <http://www.xerais.es/autores.php?tipo=autores&id=100005103>. (Última consulta em 05 de janeiro de 2017).

social: narrativa de crônica rural. Observamos traços dessas três classificações, pois estamos diante de uma obra que mostra o processo de amadurecimento de um adolescente que vive em Foxo, uma comunidade afastada de centros urbanos, e se depara com a responsabilidade de cuidar de seu avô com Alzheimer. Por conta desta doença, as memórias da Alemanha são revividas pelo idoso, além de o neto conhecer e compreender um pouco mais sobre suas origens.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de Xoel, uma adolescente que vivia em Foxo, uma comunidade *hippie* localizada na vila de Negueira de Muñiz. Na casa em que morava, o garoto convivia com muitas adversidades, dentre elas, a pobreza; os vícios de sua mãe, Birke; e o Alzheimer de seu avô, Heinrich Heinz.

Diante dessas e de outras dificuldades, observamos que, de fato, Xoel já é bastante maduro – embora perdido e desiludido –, pois ele cuida tanto de sua mãe quanto de seu avô, assumindo, portanto, o papel de adulto da família.

Quando o senhor Heinz foi viver com seu neto e Birke, ele sempre portava sua câmera Super 8, dizendo que filmava as paisagens, no entanto: “O mozo reparou em que o seu avó levava todo o tempo que pasara em Foxo rodando cunha cámara baleira, que nada rexistraba” (p. 56). Além disso, o idoso afirmava ter sido colaborador da cineasta alemã Helene Bertha Amalie Riefenstahl (1902-2003), conhecida apenas como Leni Riefenstahl, uma figura controversa, já que tinha muito talento, contudo, realizou diversos trabalhos durante o regime nazista.

Em meio a esses fatos, a rotina de Xoel também é modificada pela chegada de uma garota de A Corunha, chamada Iria, com quem tem seu primeiro relacionamento amoroso. Além da amizade e cumplicidade entre os dois, a adolescente tem o importante papel de mostrar outros pontos de vista a Xoel, como, por exemplo, questionar as relações do avô com a cineasta alemã, considerando que, de certa forma, o idoso também poderia ser simpatizante dos ideais nazistas.

Em um determinado dia, o avô de Xoel desapareceu e o jovem descobriu que perto de Foxo havia uma comunidade alemã, Guipelbolfe, que seu avô já conhecia, por ter trabalhado “nun documental que fixo Leni sobre como os alemáns viviamos felices

nas nosas aldeas malia as bombas H que nos guindaban os aliados” (p.118). Foi exatamente nesse local que o senhor Heinz resolver viver.

No final, Xoel e Iria passaram seus últimos momentos juntos e a garota conta a ele que decidiu denunciar a presença de pessoas que participaram do regime nazista, que estavam vivendo em Guipelbolfe: “Perdoa, amor, mais non podo quitar da cabeza as imaxes dos campos de concentración” (p. 126). E Xoel, por sua vez, decidiu sair daquela cidade e ir viver seu sonho: trabalhar em um navio petroleiro, ao lado de Iria.

5. Organização da narrativa

A narrativa é dividida em seis capítulos, todos com títulos, aliás, muito pertinentes e objetivos do capítulo a ser narrado, como, por exemplo, o de número seis: “Os petroleiros esvaran polo horizonte”, pois Xoel decide deixar Foxo e buscar seu sonho de embarcar em um navio petroleiro.

Quanto à organização interna da narrativa, há uma ordenação cronológica, sobretudo, no que concerne à história de vida de Xoel. No entanto, a presença de *flashbacks* também é significativa na obra quando o avô do adolescente, que tem Alzheimer, passa a depender dos cuidados do neto e revive as memórias de uma Alemanha nazista e seu possível envolvimento com ela.

6. Final da narrativa

Em se tratando de uma narrativa de formação, ao longo dos capítulos, observamos o aprendizado e o amadurecimento do protagonista, que culmina na sua decisão em deixar aquele lugar que não lhe oferece boas condições de vida, como exemplifica o trecho abaixo:

Telefonou a Iria, que regresara á Coruña:

– O teu pai pode axudarme a atopar emprego nun petroleiro?

– Poida que si. Terei que preguntarlle, porque el non se dedica a iso. Pero ten uns amigos que si.

– Perfecto.

– E que vas facer coa a túa nai? – interesouse Iria –...os petroleiros nunca regresan, como dis ti.

–É tempo de que coide de si mesma. Non ha morrer de fame, ten moitos colegas en Foxo.

- Oes, Xael?
- Que?
- Sabes que agora aceptan rapazas nos petroleiros?
- Si? Que alegría? Virás canda min?
- Por suposto, Xael. [...] (p. 128)

Além disso, o final sugere ainda que a polícia estaria indo em direção à Guipelbolfe, por conta da denúncia de Iria. Assim, além de deixar a cargo da justiça o suposto envolvimento daqueles alemães com o nazismo, o final da obra sugere ainda a esperança do início de um novo ciclo para Xael e Iria.

7. Personagens principais

As personagens principais da narrativa são os adolescentes Xael e Iria. O primeiro tem dezesseis anos, vive em Foxo, e é muito infeliz nesse lugar, pois, além de cuidar da casa, de sua mãe e de seu avô, o garoto carece de elementos básicos para uma vida de qualidade: “O que máis incomodaba da carencia de electricidade era ter que poñer a cargar o seu móbil nos baños do instituto” (p. 17).

Iria, por sua vez, é uma garota que vive em A Corunha, e passa o verão em Foxo, em uma casa que pertencia à sua família. A adolescente tem cabelos longos e loiros e era muito simpática. Quando conheceu Xael, “vestía unha suadeira amarela con bandas negras polas mangas, como a de Ulma Truman en *Kill Bill*. As súas orellas estaban inzadas de aros e pendentes” (p. 62).

Da amizade entre os dois, surge um relacionamento amoroso, já que Iria estava sempre ao lado de Xael para auxiliá-lo com seu avô, e, ao mesmo tempo, para questionar o garoto sobre o suposto envolvimento de seu avô com nazistas. Sendo assim, o leitor consegue observar a transformação dos dois jovens, mas, especialmente a de Xael, que decidiu sair de Foxo.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias, destacamos Birke, Heinrich Heinz, Engracia e Hans, o senhor Robles e Guillerme. A primeira é mãe de Xael, uma mulher que não trabalha, “porque o traballo terma da explotación capitalista” (p. 13), mas plantava e

vendia maconha como outros vizinhos. Além disso, diariamente frequentava festas, retornando para casa sempre alcoolizada.

Heinrich Heinz é o avô de Xael e pai de Birke, vivia em Berlim, mas passou a morar em Foxo, pois sua esposa havia falecido e como tinha Alzheimer, necessitava de cuidados. A partir da chegada do senhor Heinz, algumas questões sobre a Alemanha nazista vêm à tona, principalmente sobre a colaboração dele nos trabalhos artísticos da cineasta Leni Riefenstahl. Por fim, o idoso decide passar os últimos anos de sua vida em Guipelbolfe, uma comunidade alemã perto do Foxo.

Engracia e seu filho Hans cuidavam da comunidade Guipelbolfe e acolheram o senhor Heinz naquele lugar. Como uma estratégia para despistar quem fosse procurar Heinrich Heinz, Hans fez uma sepultura, fingindo que o avô de Xael havia morrido. Mas a mentira foi logo descoberta pelos dois adolescentes, pois precisaram voltar à casa de Engracia para buscar o celular esquecido por Iria. Sendo assim, a narrativa sugere que poderia haver outros motivos para que aqueles alemães permanecessem ali escondidos.

O senhor Robles era o professor de História de Xael, era de baixa estatura, tentando sempre parecer mais alto. Andava sempre com óculos escuros e um lenço no pescoço. Algumas vezes, Xael procurava o professor para conversar, mas em um desses encontros, o adolescente contou a Robles a história de seu avô e os diversos filmes que o idoso tinha. Como a casa de Xael era muito vulnerável, os filmes foram escondidos na Cova das Vacas Mortas – “E puxéronlle ese nome porque aquí deitaban as reses mortas da contorna cando morrían doentes e non podían as comer. Tamén guindaban os queixos que se estragaban” (p. 104) – e ao saber disso, o senhor Robles foi até o local e roubou todas as películas.

A partir disso, Xael descobriu que não podia confiar em seu professor, pois ele estava muito ocupado com seus próprios interesses e em usar aquele rico material em seus estudos e com seus colegas pesquisadores.

Por fim, temos a personagem Guilherme, amigo de Xael que trabalhava em uma construtora em Negueira Muñiz. Todos os dias ele dava carona para ao adolescente até essa vila, já que o trajeto até lá era complicado e o jovem carecia de qualquer transporte que o levasse à Negueira. Embora fossem amigos, Xael e Guillermo algumas vezes

discutiam sobre seus distintos modos de enxergar a realidade e sobre algumas ideologias apregoadas pelo Comunismo e pelo Capitalismo.

9. Tempo histórico

Acreditamos que a narrativa transcorre na década de 70, já que foi durante essa época que viviam pessoas em Foxo. Ademais, temos a presença de um tempo cronológico, pois, por meio de *flashbacks*, alguns períodos são rememorados pelo avô de Xoel, especialmente as décadas de 30 e 40.

10. Duração da ação

Podemos constatar que a narrativa transcorre durante um verão, compreendendo os meses de junho, julho, agosto e setembro, de um ano que não é determinado: “Unha noite de setembro foi a derradeira que Xoel e Iria gozaron xuntos” (p. 123).

11. Espaço macro

A narrativa é ambientada na vila de Negueira de Muñiz, uma comunidade *hippie* criada por naturalistas alemães, na década de 70, localizada em uma região montanhosa da Galícia. Para Xoel, Foxo é um lugar “que a marea nunca vai subir” (p. 10), uma expressão metafórica que revela a imutabilidade do lugar, por isso o desejo do adolescente de ir embora de lá.

12. Espaço micro

Dentre outros lugares que aparecem na narrativa, como A Cova das Vacas Mortas, já explicitada por nós, acrescentamos a casa de Xoel e Guipelbolfe.

A casa de Xoel era muito humilde e o cotidiano do garoto era incômodo: “se quería quecerse, había de apañar ramallos para acender a lareira; se quería mirar un programa televisivo, había de montar no bote e remar ata Negueira para ir no bar” (p. 13). Birke e Xoel viviam em um conflito constante, pois a mãe levava uma vida desregrada e o filho não a suportava mais:

- Mamaíña. Esa vida que levas non é normal. Todo o santo día fumada, bébeda e deitándote con quen che cadra ao carón! Eu quero ter un fogar!
- Pois se queres un fogar vai buscalo por aí adiante! Eu non vou cambiar de vida por moito que che moleste a que levo! [...] (p. 126-7).

O outro espaço a ser explicitado é Gipfelwolfe ou Guipelbolfe, que significa A Pena do Lobo. Foi o professor Robles que explicou a Xoel que seu avô poderia estar nesse local:

[...] O nome do teu avó aparece nos títulos de crédito. El estivo en Negueira hai sesenta anos rodando un documental propagandístico para o Terceiro Reich. Poida que alguén lles contase que aquí había un sitio con toponimia xermánica e decidiron curiosar. O Alzheimer, como ben sabes, borra as lembranzas máis recentes e intensifica as vellas. É posible que, sesenta anos despois, o teu avó acordase dese lugar e marchase camiñando cara aló. Procúrao en Guipelbolfe (p. 107-8).

Quando Xoel e Iria chegaram ao local, notaram que parecia um lugar abandonado, mas a arquitetura alemã estava muito bem preservada, especialmente nas casas. Depois que descobriram que o senhor Heinz estava vivendo ali, os questionamentos e desconfianças acerca do envolvimento daquelas pessoas com a ideologia nazista aumentou. Diante disso, Iria denunciou à polícia quem vivia naquela vila, pois, como disse Xoel, em Guipelbolfe “– Hai máis ca lobos” (p. 129)

13. Voz

A narrativa é contada em terceira pessoa: “Ao contrario que as persoas de cincuenta anos atrás, que marcharan obrigadas, Xoel quere deixar o lugar onde vive, Foxo, porque sabe que a marea nunca vai subir alí” (p. 10). Além disso, a narrativa também é composta por diversas vozes de personagens, muito significativas, especialmente no que diz respeito às memórias do avô de Xoel e as opiniões de Iria sobre os trabalhos da cineasta alemã Leni Riefenstahl:

- [...] Veu Leni Riefenstahl en persoa? – interrogou Xoel.
- Leni? Pois non me lembro.
- Estará orgulloso de colaborar coa propaganda nazi! – protestou Iria con retranca.
- Mira, nena – dixo erguendo o seu súper 8 –. Este aparello e mais eu somos o mesmo. Eu son unha cámara. Limiteime a filmar o que vía, nunca me metín en política [...] (p. 119).

Dessa forma, a diversidade de vozes proporciona ao leitor diversas perspectivas sobre as diferentes temáticas que envolvem a narrativa, oferecendo-lhe maior liberdade para a sua própria interpretação.

14. Foco narrativo

A cova das vacas mortas apresenta um narrador onisciente intruso, que conhece todos os fatos da trama, assim como os sentimentos das personagens: “O raparigo empezou a esbagoar con máis forza e xa non lle quedaron folgos para máis fala” (p. 125).

Ainda que esse narrador apresente seus comentários acerca das situações, os discursos das personagens também podem ser decisivos para as reflexões e conclusões dos leitores acerca da construção da narrativa.

15. Linguagem

Como um recurso muito próximo de seu público destinatário, Jaureguizar opta pelo registro coloquial: “Podes dicirme que vimos buscar nesta covacha que fede tanto, meu rei? – interrogou Iria cando estiveron diante do acceso” (p. 104).

Vale acrescentar ainda que o autor reconstrói um ambiente alemão por meio das memórias do avô de Xael, valendo-se, em particular, de dados biográficos da cineasta Leni Riefenstahl, e através de vocábulos em língua alemã, tais como “*herr*” (senhor), “*oberführer commander da SS*” (comandante da *A. Schutzstaffel*, uma organização ligada ao partido nazista e a Adolf Hitler (1889-1945)), dentre outros.

Esses e outros elementos colaboram para a construção da verossimilhança da narrativa, aproximando e aguçando a curiosidade do leitor sobre os fatos narrados e sobre os dados históricos da época mencionada.

16. Temática central

As temáticas centrais da narrativa versam sobre conflitos familiares, a doença de Alzheimer, e o nazismo. Ao longo de nossa análise, comentamos que Xael é um adolescente bastante maduro, tendo em vista as responsabilidades assumidas por ele

desde tão jovem. Contudo, os diversos afazeres de Xael também despertam no garoto a revolta e a tristeza, visto que sua mãe não se preocupa em construir uma vida melhor para a sua família.

Esses conflitos são agravados quando o pai de Birke vai viver em Foxo, e com a doença de Alzheimer, necessita de cuidados especiais, agregando assim, uma nova tarefa a Xael. Além de não ajudar o adolescente, a mãe controlava os gastos com as fraldas e as toalhas umedecidas, utilizadas por Xael nos cuidados com o avô:

Xael tirou no chan coa toalliña que estaba usando para berrar.

– Cando consigas que o teu pai controle o seu intestino, eu controlarei o gasto con cueiros!

– Hei, tío! Por que te pos así? Era soamente unha suxestión.

– Pois sería unha suxestión, pero ten presente que o teu pai padece de Alzheimer e cando quere mexar, mexa. Nin pensa en advertirme para eu traelo ao baño da casa. Por mor diso, saímos pouco máis que do curral e estou farto... Paso o día na clase ou ao pé da casa (p. 55).

A nosso ver, o Alzheimer aparece como uma forma de construção dos dois outros temas centrais da narrativa, os conflitos familiares e as memórias da Alemanha nazista. Diante disso, o avô de Xael rememora o período em que trabalhava com Leni Riefenstahl e enquanto o senhor Heinz explicava sobre os recursos estéticos presentes em seu trabalho, sempre negava qualquer envolvimento dele ou dela com os ideais nazistas: “– Leni Riefenstahl, claro. Cando caeu o réxime todos a acusaron de ser amiga de Hitler, de simpatizar cos nazis, pero ela limitouse a executar as ordes que lle deran e a usar a súa cámara con xenialidade” (p. 49).

Xael não questionava o avô sobre essas informações, já Iria:

– Mira, o que acontece é que moitos non entendemos que a amiga duns asasinados que gasearon millóns de persoas nos campos de concentración, ande por aí solta.

– Pero que dis? – alporizouse o mozote.

– O que escoitas. A Riefenstahl esa non era unha santa. Falas dela como se fose unha cinesta marabillosa que nin se detacaba do que acontecía ao seu redor.

O mozo estaba confuso.

– Ela declarou que, cando a informaron dos crimes de Hitler, quedou abraida – defendeu o mozo.

– Si, pasaba o día con *eles*, fíxolles a película do congreso do partido, filmoulles as Olimpíadas e nin se informou do que lles facían aos xudeus, aos xitanos, aos homosexuais...era parva! [...] (p. 85)

Diante do exposto, notamos que a narrativa de Jaureguizar mostra diferentes ângulos – mediante os discursos das personagens – sobre a ideologia nazista, portanto, cabe ao leitor refletir sobre as informações que lhe são dadas.

17. Temas complementares

No tocante aos temas complementares, elencamos quatro: a pobreza, as drogas, a amizade e o primeiro amor. Como já dissemos, Xael vive em uma vila com poucos recursos e sua casa não apresenta as mínimas condições para a sua sobrevivência. A causa disso é o modo como sua mãe enxergava a vida: não trabalhava, frequentava festas, além de cultivar, vender e ser usuária de maconha:

[...] Birke estaba coa cabeza agachada para concentrarse en algo que sotiña entre as mans, das que saía unha luz –. Preciso del.
– Mamá! Cando vas deixar esa merda?
– Como que cando a vou deixar! Como se houbese algunha razón para deixala!
– A túa saúde, mamá! Pareceche pouca razón? [...]
– Mira, Xaeliño. O único que me mantén viva es ti. Sigo viva por ser nai dun rapaz do que teño que quitar un home, pero para min a vida acabou. Pensei que... pensei que nesta aldea da fin do mundo, atoparía un xeito de vida distinto. Pero as mentiras e as miserias viñeron canda os que chegamos para construírmos unha alternativa ao sistema. E agora, agora todo o que me queda é fumar e fumar para aturar o que me quede por vivir mentres ti te convertes nun home [...] (p. 45)

No que concerne à amizade e ao primeiro amor, percebemos que Xael e Iria, por meio de suas semelhanças e diferenças, passaram bons momentos juntos durante o verão, e a cumplicidade de ambos foi fundamental para o processo de amadurecimento deles.

Assim, a presença de um ou mais amigos é também um elemento recorrente nas narrativas juvenis contemporâneas, pois é por meio desses laços afetivos que os heróis podem cumprir suas jornadas.

18. Família

Assim como observamos ao tratar tanto das personagens quanto dos temas da narrativa, notamos que há uma inversão de papéis na casa de Xael, pois o adolescente assume as responsabilidades dos adultos, cuidando de sua mãe e de seu avô.

Constatamos, por último, que novamente a figura do progenitor aparece em uma narrativa galega, como também vimos na obra *A Pomba e o Degolado*, e mesmo diante da responsabilidade do neto de cuidar de seu avô, havia espaço para o carinho e para a atenção, o que não existia na relação com Birke.

19. Escola

O instituto é pouco mencionado na narrativa em foco e no capítulo dois, percebemos a relação entre professor X aluno. Por um lado, Robles, o professor de História, mostrava-se preocupado com Xoel, pois a guarda civil estava expulsando os moradores das casas de Foxo, já que muitos proprietários queriam recuperar suas terras.

Por outro lado, quando Xoel contou ao professor o esconderijo dos filmes de seu avô, ele roubou o material do adolescente, alegando que aquele conteúdo estaria “moito mellor en poder dun investigador coma min ca en mans dun meniño ignorante coma ti” (p. 107).

Diante disso, concluímos que o professor Robles é uma figura controversa na narrativa, tendo em vista seus distintos comportamentos, ora ajudando, ora enganando Xoel.

20. Ler, escrever, literatura

A narrativa não promove intertextos com obras literárias, porém, a leitura está presente na vida de Xoel: “Adoitaba ler deitado na cama. Como a vilela carecía de iluminación eléctrica, usaba unhas candeas que el mesmo facía cunha cera de abellas que tiraba duns trobos abandonados no Camiño da Cova das Vacas Mortas” (p. 17).

Assim como já comentamos em uma narrativa brasileira, *Todos contra D@nte*, a leitura aparece em situações de adversidade e, ainda que não seja revelada a importância dela para o adolescente, concordamos com Petit (2009: 22) quando trata do poder da leitura como forma de resistir às adversidades em espaços devastados pela guerra ou em situações de grande violência e, no caso de Xoel, em um ambiente de extrema pobreza.

Se por um lado a narrativa não é abundante em referências literárias, por outro, os elementos históricos ganham lugar na trama, especialmente àqueles relacionados à

vida e ao trabalho de Leni Riefenstahl. Como o avô de Xoel afirmava ter sido colaborador da cineasta, diversos trabalhos dela aparecem citados pelo senhor Heinz, a saber: *O triunfo da vontade* (1935); *Olympia* (1938); *Terra baixa* (1954), entre outros exemplos.

Assim sendo, Jaureguizar reconstrói importantes e dolorosas memórias da Alemanha nazista, valendo-se, sobretudo, de um idoso com Alzheimer.

21. Ilustrações

A ilustração da capa do volume foi realizada por Manuel G. Vicente e conta com a imagem de uma câmera Super 8, da marca Canon, além dos rolos de filmagem, objetos estes que nos remetem ao avô de Xoel. Ademais, acima dos objetos supracitados, podemos observar alguns tecidos brancos, que podem aludir às fraldas utilizadas pelo senhor Heinz. Por último, vale acrescentar que a obra não apresenta ilustrações interiores, assim como a maioria dos livros pertencentes à coleção “Fóra de xogo”, que integram nosso *corpus*.

22. Público destinado

Trata-se de mais um título pertencente à coleção “Fóra de xogo”, portanto, como já conhecemos seus objetivos, podemos afirmar que não há indicação de idades e pode atender tanto ao público juvenil quanto ao adulto. No entanto, é válido recordar que, como já afirmou Isabel Mociño (2015: 343), a narrativa apresenta muitas características que atendem aos interesses dos adolescentes, “ademais de presentar unha axeitada combinación de ritmo e intriga, cunha prosa áxil e gran naturalidade dos diálogos”.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

Com a obra *A cova das vacas mortas*, Jaureguizar recebeu, em 2006, o *I Premio Fundación Caixa Galicia de literatura xuvenil*, um significativo galardão, que reconhece e reafirma a qualidade estética da obra em questão.

IV.3.2.12. *O contador de estrelas*, de Santiago Jaureguizar

1. Obra

Jaureguizar, Santiago (2009), *O contador de estrelas*, ilust. Rafa Sañudo Raro, Vigo, Santiago de Compostela. Alfaguara/Obradoiro. Série Vermelha, 170 pp. (ISBN: 978-84-8224-950-6).

2. Dados do autor(a)

Algumas das informações mais relevantes sobre o autor foram apresentadas na análise da obra *A cova das vacas mortas*.

3. Gênero

O contador de estrelas pode ser classificada como Narrativa de formação: narrativa psicológica, pois observamos “os procesos de maduración e as súas problemáticas” (Mociño González, 2015: 343) na vida da jovem Antía. A obra apresenta ainda traços de Narrativa de aventuras: narrativa de ficção científica e de Narrativa de aventuras: narrativa de mistérios, tendo em vista que algumas personagens mostram o seu interesse pela Astronomia e outros enigmas presentes no volume em questão.

4. Resumo da ficção

A narrativa conta a história de Antía, uma adolescente de quinze anos que passa as suas férias no Aeródromo de Rozas, pois sua mãe havia conseguido um novo emprego no setor contra incêndios. A jovem pensou que seria um dos verões mais entediantes que viveria, mas foi um dos melhores de sua vida.

Nesse contexto, Antía conheceu Enver, um garoto albanês, de dezoito anos, aficionado por Astronomia. Na maioria das noites dos meses de julho e agosto, os dois observavam as estrelas a partir de uma torre desativada dentre do aeródromo, então, essa proximidade fez com que Antía se apaixonasse por Enver.

O rapaz parecia gostar da companhia da adolescente, mas dizia que era um extraterrestre, vindo de um planeta chamado Sedna. Como Antía era uma jovem muito ingênua e apaixonada por Enver, ela acreditava em tudo o que o albanês dizia.

No que diz respeito à mãe da jovem, Rosa era mãe superprotetora e nunca havia explicado à Antía o verdadeiro motivo do “abandono” de seu ex-esposo. Na verdade, o pai de Antía era piloto, mas por conta do consumo excessivo de bebida alcoólica, perdeu o emprego e começou a ter comportamentos violentos com Rosa. A partir disso, ela mudou a fechadura da porta, impedindo que o esposo retornasse.

Enver é uma personagem muito controversa e incoerente dentro da narrativa, pois o jovem interfere na vida pessoal de Antía, de Rosa e de Romar, chefe do albanês. Enver descobre, por meio de conversas despretensiosas quem era o pai de Antía, leva a garota para revê-lo e incentiva o pai dela, o Piloto Vermelho, a promover incêndios ao redor de Lugo para prejudicar os trabalhos do setor contra incêndios.

Por fim, os fatos são esclarecidos e a narrativa sugere que Enver: “[...] confesou que foi el quen argallou todo, enganando o teu pai para que prendese os lumes [...]” (p. 162), além disso, o pai da jovem também foi preso por ser o Piloto Vermelho.

5. Organização da narrativa

A obra é dividida em duas partes maiores: na intitulada “Xullo”, temos dez capítulos e em “Agosto”, temos um total de onze, contabilizando, portanto, vinte e um capítulos que levam títulos.

Quanto à organização interna da narrativa, podemos afirmar que existe uma ordenação cronológica dos fatos e os *flashbacks* são utilizados apenas quando alguns fatos do passado são revelados a Antía, como, por exemplo, a razão do desaparecimento do pai da jovem.

6. Final da narrativa

A narrativa é encerrada com o fim do mistério da identidade do Piloto Vermelho, já que se tratava do pai de Antía. Além disso, constatamos o amadurecimento da jovem e a possibilidade de uma relação mais estreita com Nito. No entanto, acreditamos que a situação da personagem Enver não tenha sido bem

finalizada, pois, durante toda a narrativa, ele afirmava ser um extraterrestre, assim sendo, o leitor espera, curioso, até o último capítulo para saber se se tratava de uma mentira, de uma brincadeira, enfim, ou alguma outra razão que fosse explicitada na obra.

Como Antía gostava muito do rapaz, preferiu continuar acreditando na história contada por ele:

A ela gustaríalle ser estrela fugaz para poder percorrer milleiros de anos luz do universo nuns minutos e achegarse ao planeta afastado do que procedía Enver. Antía sabía que o atoparía alí, pero non podía comentarlle nada á nai porque o enviado de Sedna lle fixera unha confesión secreta. [...] Algún día pilotaría unha nave intergaláctica e reuniríase co seu amado Enver. A moza dispoñía de toda unha vida para aprender a guiar foguetes da NASA. Sería unha viaxe de ida unicamente (p. 169).

A nosso ver, a construção da personagem Enver foi, de certa forma, incoerente¹²⁹ com a narrativa, salvo por ser apaixonado por Astronomia e por despertar o amor em Antía. Porém, o fato de ser um extraterrestre e de estar envolvido com os incêndios propositalmente, dificultou a compreensão global da personagem, assim como a representação de seu papel na obra.

7. Personagens principais

Os protagonistas da narrativa são Antía e Enver. A jovem era uma garota de dezesseis anos, muito ingênua e que se interessava por livros, música, *videogame* e por Astronomia.

Antía vivia com sua mãe e ela não via o seu pai desde que tinha quatro anos de idade. Até o momento, a garota conhecia apenas a versão de Rosa sobre o desaparecimento de seu pai e como parte do processo de amadurecimento que a narrativa promove, Antía também buscou a visão do pai sobre os conflitos familiares: “[...] Por vez primeira, vou comportarme coma unha adulta e descubrir as cousas por min mesma e non polo que ti queres que eu saiba delas” (p. 144).

¹²⁹ Justamente por alguns dos seus aspectos incoerentes, a obra recebeu duras críticas de Xosé Carlos Caneiro (2009), apontando uma série de elementos que reduzem a qualidade da narrativa. Outros aspectos incoerentes de *O contador de estrelas* foram também levantados por María Navarro (2009).

Enver, por sua vez, era um rapaz albanês, de dezoito anos, que, assim como a mãe de Antía, também estava trabalhando no aeródromo durante o verão, mas a função do garoto era auxiliar Romar com a parte mecânica das aeronaves. Enver foi assim descrito por Antía:

[...] os ollos de Enver non eran moi normais, nin polo tamaño esaxerado nin pola claridade da cor. [...] O resto da cara botábase tamén do habitual. O nariz era pequeno e groso de máis para aquela cara alongada que semellaba unha careta coma as que usaban na película de terror *Venres 13* e o queixo ía estreitándose, pero sobressaía ao cabo, como se tivese unha boliña de golf dentro. Con todas aquelas particularidades, Antía tiña que recoñecer que era o rapaz máis guapo do mundo (p. 55).

Como já comentamos, a figura de Enver apresenta muitas incoerências dentro na narrativa e sua ligação com as demais personagens não se mostra clara, como, por exemplo, o fato de ele ser um extraterrestre, ou ainda por ele ter convencido o pai de Antía a promover os incêndios:

[...] Foi Enver quen me comeu a cabeza para que fixese o que fixen. El faloume dun xeito raro sobre unha estrela fugaz que era o meu reflexo no universo ou algo así. Aseguroume que ese reflexo no universo precisaba de un acougo, de atopar o meu par para que a miña alma cesase de vagar en solitario polo universo. El foi quen argallou todo, quen prendeu os meus celos coas súas informacións (p. 149).

Diante desse contexto, importa acrescentar, por fim, que Enver poderia ser alguém com uma personalidade conturbada, e que havia encontrado o momento e as pessoas adequadas para executar um crime do qual ele foi apenas o “mandante”.

8. Personagens secundárias

Dentre as personagens secundárias, destacamos: Rosa, o pai de Antía (Piloto Vermelho) Marisa, Paco, Romar e Nito.

Rosa, a mãe de Antía, começou a trabalhar apenas quando decidiu deixar seu ex-marido. De início, conseguiu emprego em um supermercado da rede Gadis e logo depois, por meio de um concurso, assumiu um cargo no setor contra incêndios de Lugo. Mesmo sabendo que se tratava de um trabalho difícil, ela “estava disposta a traballar arreo desde o primeiro ao derradeiro día de compañía” (p. 23).

Rosa sempre tentou proteger a filha de seu ex-marido, não lhe contando a verdade sobre o desaparecimento dele. O pai de Antía – que também assume o papel do Piloto Vermelho –, era um piloto muito experiente e atuava, inclusive, em rotas internacionais. No entanto, o consumo de álcool e o constante controle de Rosa, sempre desconfiando que houvesse outras mulheres na vida do marido, fez com que ele saísse da empresa Iberia e fosse trabalhar como piloto particular. Não teve muita sorte e ao se envolver em um acidente, ficou preso durante dez anos. No final da narrativa, permanece preso por assumir a identidade do Piloto Vermelho, que incendiava propriedades em Lugo.

Marisa, Paco e Romar trabalhavam com Rosa no Aeródromo de Rozas. A primeira tinha o mesmo cargo que a mãe de Antía e tinha mais experiência no setor. Logo no primeiro dia alertou Rosa de “aquele verán ía ser duro porque chovera moito na primavera, o que provocara a vexetación medrase vizosa e MeteoGalicia anunciara un verán de seca” (p. 22).

Paco era o proprietário da cantina do aeródromo há mais de vinte anos e sempre conversava com Antía, pois a garota passava muitas horas do seu dia nesse local. Após o acidente com Romar – piloto e novo namorado de Rosa –, Paco comentou que já havia visto a morte de muitos aviadores naquele local: “Todos temos o noso día marcado e un piloto do servizo antiincendios nunca vai poder escaparlle ao destino por moi habelencioso que sexa” (p. 94).

Por fim, temos Nito, um rapaz que deixou de estudar para trabalhar como entregador de pizza e que Antía havia tido um envolvimento: “Ela sentía cariño por Nito, pero nos últimos días case que o esquecera porque a presenza de Enver fixeráse poderosa en súa mente” (p. 80). Após um pequeno período separados, a narrativa sugere que eles ficam juntos.

9. Tempo histórico

A narrativa não oferece essa informação de forma explícita, sabemos somente os meses, mas não o ano em que os fatos aconteceram. Contudo, podemos afirmar que se trata de um tempo atual, considerando a referência de alguns elementos, tais como, a rede social “Tuenti”, sites de busca como o “Google”, mensagens através do celular,

além da série de livros “Twilight” (Crepúsculo), escrita entre os anos de 2005 a 2008, pela estadunidense Stephenie Meyer (1973).

Vale destacar, por último, que o tempo cronológico predomina na obra, especialmente por conta de sua organização, em que as situações são divididas entre os meses de julho e agosto, como já dissemos.

10. Duração da ação

A narrativa tem uma duração de dois meses, assim como já explicamos na organização da obra. Ademais, os meses em foco são julho e agosto, portanto, compreendem o verão: “Antía estaba certa de que aquel verán ía ser o verán máis aburrido da súa vida. E non foi. Aquele verán resultou ser o máis apaixonante e dramático dos quince que vivira” (p. 13).

Por fim, é preciso ressaltar que essa estação do ano é recorrente no grupo de narrativas juvenis galegas, possivelmente, por se tratar das férias escolares, além de ser uma das estações mais esperadas pelas pessoas.

11. Espaço macro

A narrativa transcorre em uma cidade galega chamada Lugo, e também no município Castro de Rey, onde estão localizados o Aeródromo de Rozas e o Real Aeorclub de Lugo.

12. Espaço micro

Estes espaços são o Aeródromo de Rozas e Real Aeorclub de Lugo e a casa de Antía e Rosa. O primeiro deles está relacionado ao novo emprego da mãe, como funcionária no Serviço contra incêndios: “[...] emisorista do Servizo Antilumes” (p. 13), como mostra o excerto abaixo:

[...] O seu primeiro destino fora o aeródromo de Rozas, que fica a doce quilómetros de Lugo, no medio dunha chaira monótona e seca no verán. [...] As outras instalacións eran compartidas co Real Aeroclub de Lugo. A vintena de socios gardaba as súas avionetas, de diversos tipos, formas e cores, nun hangar que semellaba a boca dunha inmensa balea (p. 13).

É nesse contexto, em uma torre desativada do aeródromo, que Antía conheceu Enver e adquiriu mais conhecimento sobre Astronomia, uma área em que a garota já demonstrava interesse, pois seu pai havia sido piloto de avião.

Já a casa de Antía e Rosa também é um espaço significativo na trama, pois é nesse lugar que a jovem tem algumas recordações deixadas pelo pai e um brinquedo de pelúcia, a Catuxa, uma companheira nos momentos em que sentia falta dele:

Catuxa estaba sempre contenta e axudaba a Antía a acougar a morriña do pai. Apertándoa con paixón, a moza comezou a mirar todas as maquetas de avións comerciais que a rodeaban, pousadas nos andeis e sobre a cómoda, para ir acariñándoas unha por unha. Eran reproducións do Airbus A-300, o clásico Boeing 707, o desaparecido Concorde, un McDonnell Dc8 ou Tupolev T104. Cada unha representaba unha visita do seu pai á casa (p. 40-1).

Diante disso, podemos notar que os espaços que envolvem a narrativa estão relacionados com a aviação e a Astronomia, tratando-se, portanto, de uma ambientação muito sugestiva para que Antía descubra o motivo do abandono de seu pai.

13. Voz

O contador de estrelas é uma obra narrada em terceira pessoa: “Os adultos manexaban as súas vidas dun xeito que desconcertaba a Antía” (p. 136), mas também apresenta os discursos das próprias personagens, dando mais dinamicidade às situações, além de permitir que o leitor conheça o universo íntimo de Antía, de Rosa, dentre outras, por meio de suas próprias atitudes e comportamentos. Vejamos a passagem a seguir, que demonstra alguns traços do amadurecimento de Antía:

[...]

– Mamá, ti aprendíchesme a comparar os prezos e a calidade dos produtos antes de mercar no supermercado. Agora quero comparar. Durante once anos, contáchesme a túa versión e agora quero coñecer a outra. Vou preguntarlle a papá directamente!

[...]

Rosa entendeu que a súa filla dera un passo na súa medra emocional e que nunca volvería ser a nena que ela sempre vía naquela muller de quince anos (p. 144-5).

14. Foco narrativo

O contador de estrelas apresenta um narrador onisciente intruso, isto é, aquele que sabe tudo sobre os fatos e as personagens, como o fragmento seguinte exemplifica:

Antía sentíase perplexa polo feito de que, cando o pai intentaba regresar ás súas vidas, a nai deixara de retratalo en trazos unicamente negativos. Era como se Rosa assumise que continuaba namorada del e preparase o seu ánimo para xustificar esa volta á convivencia cunha persoa que retratara coma un monstro durante unha chea de anos (p. 145).

Dessa forma, esse modo de focalização permite que o leitor tenha um detalhamento sobre todas as situações ocorridas na obra, mas de acordo com o ponto de vista de uma voz que está um pouco mais distante do receptor da obra.

15. Linguagem

De um modo geral, a narrativa opta por um registro informal, especialmente no que concerne aos diálogos entre as personagens jovens, como ilustra o trecho abaixo:

[...]
– Que fas aquí?
Nito asustouse ao comprobar o enfadada que estaba a súa ex-moza.
– É que levas tempo sen collerme o móbil nin contestar ás miñas mensaxes...
Antía pechou os puños e axitounos coma se preparase un cóctel para intentar controlar a súa furia. Logo falou:
– Pedinche un tempo para pensar o que quería facer coa miña vida, lembrás?
– Si, pero...
–Ssss! [...] (p. 99)

Outro recurso bem empregado com a linguagem é a construção de um universo astronômico e também da aviação – assim como Jaureguizar já havia realizado em *A cova das vacas mortas*, por meio de outros temas –, muito pertinentes e adequados nesse contexto ficcional. O trecho a seguir ilustra um de vários fragmentos que a obra apresenta:

Aquela mesma noite, tras a conversa coa nai, sentada nunha cadeira da torre de control, miraba o largo universo diante dela. Descubiu algunha estrela fugaz que corría polo ceo na procura do seu igual. Hai estrelas que vagan polo universo ao longo dos seus milleiros de anos de vida sen atoparen o acougo de seren

correspondidas, outras logo atopan un cometa canda o que sucara a inmensa escuridade (p. 168).

16. Temática central

A temática central da narrativa gira em torno dos conflitos familiares vivenciados por Antía e, conseqüentemente, de seu processo de amadurecimento. A adolescente vivia apenas com sua mãe, já que seu pai havia desaparecido quando ela tinha quatro anos de idade.

Dessa forma, Antía percebeu que conhecia apenas o ponto de vista da mãe sobre a personalidade do pai: um piloto profissional que acabou perdendo o emprego por conta do consumo de álcool; ficou preso durante dez anos por ter se envolvido em um acidente aéreo que matou uma pessoa e, por fim, foi preso novamente por incendiar propriedades.

Quando Antía soube de toda a história ficou “[...] desconcertada. Devecía por saber o que fixera o pai. Sentía coma se unha bomba programada fose estoupar en medio miuto e a nai tivese que informala da clave para desconectala” (p. 140).

Em busca de compreender a história de seus pais e dos incêndios que estavam acontecendo ao redor de Lugo, Antía visitou a penitenciária de Bonxe, onde estava preso seu pai. Após uma longa conversa, a jovem conseguiu as informações que buscava:

No autobús de volta, a moza andou a remoer na confesión que lle fixera o pai de que el era o Piloto Vermelho, o desalmado que prendera numerosos lumes no territorio dependente da base de Rozas, o criminal que puxera en perigo a vida dos membros das brigadas e de veciños dunha urbanización. O peor foi oír o motivo dos beizos daquel home que lle regalaba avións comerciais cando era nena e que fora o seu heroe ao longo dunha década. Por medo a ser gravado, o pai non falaba claro do que fixera pero déralle a entender que botara artefactos incendiarios desde unha avioneta durante máis dun mes porque non aturaba que outro home vivise na súa casa coa súa muller e coa súa filla. A rapaza retrucáralle que ninguén estaba a vivir con elas [...] (p. 150)

Diante do exposto, a narrativa mostra as transformações da protagonista: de uma garota inocente, que recorria a um brinquedo de pelúcia quando sentia falta do pai, para uma adulta que decide ir à penitenciária conhecer a versão de seu pai sobre todos aqueles eventos de seu passado e daquele verão de incêndios.

17. Temas complementares

Observamos como tema complementar da narrativa o amor adolescente. Antía está interessada tanto em Enver quanto em Nito, mas não conversa com a sua mãe sobre o assunto, pois acredita que Rosa não aceitaria nenhum dos dois: o primeiro, pois era um entregador de pizza e, o segundo, por ser três anos mais velho que Antía.

É importante mencionar que o interesse sentimental entre as personagens permanece apenas no campo das palavras e dos sentimentos, isto é, não houve concretização das relações, como vimos em outras narrativas.

Quando Antía percebe que Enver não estava interessado nela, pois afirmava que era um extraterrestre, um reencontro com Nito modifica as opiniões da garota sobre esse último:

Depois dun tempo sen velo, acabara por aceptar que aquel rapaz non ía ser o cabaleiro de armadura reluciente que había de protexela dos dragóns feros durante o resto da súa vida. Agora, outra vez na súa bendita presenza, volvía dudar. Xunto a Nito, as nubes negras semellaban grises e case que brancas (p. 128).

Por fim, a narrativa sugere que ao leitor que Antía deu uma nova chance a Nito, mas a garota não esquece Enver: “quen lle prendera o lume que lle arrasara coas emocións” (p. 170).

18. *Família*

Como a temática principal da narrativa aborda os conflitos familiares, no campo dezesseis já comentamos acerca da configuração familiar de Antía, bem como das relações entre seus membros.

19. *Escola*

Tendo em vista que a narrativa transcorre nos meses de férias, o instituto não aparece na obra. No entanto, é válido mencionar o fato de Nito ter parado de estudar e Antía incentiva-o a retomar os estudos, inclusive como uma condição para que eles fiquem juntos: “Dareiche unha oportunidade, pero o mes que vén volverás matricularte no instituto.// –Matricularéime...aceptou o rapaz con desgana.// – Xa perdiches todo este curso, pero aínda estás a tempo de facer algo na vida [...]” (p. 129).

Sendo assim, trata-se de uma situação que não havia sido contemplada nas demais narrativas analisadas, e, de certa forma, pode proporcionar ao leitor uma reflexão sobre a importância dos estudos na construção de seu futuro.

20. *Ler, escrever, literatura*

Como já apontaram Fernández Vazquéz (2012) e Ferreira Boo (2013), as narrativas juvenis galegas contemporâneas têm contemplado as preferências dos jovens no que concerne à música, a filmes e à leitura. Nesse sentido, em *O contador de estrelas*, isso não foi diferente.

Antía é aficionada por livros, especialmente aqueles cuja temática versa sobre vampiros: “[...] concentrouse no libro de vampiros de Stephenie Meyer que escollera [...]” (p. 45). Além de obras mais atuais, Antía também realizava pesquisas sobre títulos clássicos como *Drácula* (1987), do irlandês Bram Stoker (1847-1912), como explica o excerto: “[...] Polo que lera no Google [...] ese personaxe de novela estaba inspirado en Vlad Tepes, *O Empalador*, un nobre cruel que viviu en Valaquia, na actual Romanía, no século XV e que executaba os prisioneiros empalándooos nun poste afiado” (p. 78).

Essas e outras referências propiciam uma maior identificação com o público jovem e podem também ser uma fonte de incentivo de leitura, já que o receptor, caso não conheça as obras mencionadas, poderá buscar mais informações sobre elas.

21. Ilustrações

A ilustração da obra foi elaborada por Rafa Sañudo Raro e conta apenas com a imagem da capa: a representação de um céu estrelado. Sendo assim, a arte da capa faz referência tanto ao título da obra quanto à presença da Astronomia ao longo dos capítulos.

22. Público destinado

Trata-se de um volume que integra a Série Vermelha, da Obradoiro/Santillana¹³⁰ (a primeira foi comprada pelo Grupo Santillana na década de 80) e a Alfaguara é uma referência no campo da criação literária tanto para o público infantil e juvenil quanto para o adulto. Vale ressaltar ainda que *O contador de estrelas* compõe a Série Vermelha da Alfaguara, destinada a leitores a partir de 14 anos, informação que não aparece na obra, mas sim no site da editora.

23. Prêmio(s) recebido(s) e outras indicações

O contador de estrelas foi indicado pelo site “Fervenzas Literarias” como um dos melhores livros do ano de 2009. Além disso, acreditamos que a obra é bastante significativa quanto ao processo de amadurecimento de Antía. Contudo, a nosso ver, a personagem Enver foi construída de uma forma incoerente e muito fantasiosa, gerando certa incompatibilidade com o todo da narrativa. Portanto, esse elemento prejudicou a qualidade artística da obra.

Posto isso, dirigimo-nos a seguir a uma discussão que abrange as temáticas recorrentes nas narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas, selecionadas em nosso *corpus*, além de constatar e comentar os possíveis diálogos entre os temas presentes nas obras dos dois âmbitos em foco.

¹³⁰ As informações foram retiradas de dois sites, a saber: Galicia Hoxe: <http://www.galiciahoxe.com/vivir-hoxe-aulas/gh/jaureguizar-contador-estrelas/idEdicion-2010-10-20/idNoticia-601959/> e da Alfaguara: <http://www.megustaleer.com/editoriales/alfaguara/AI/>. (Última consulta em 24 de janeiro de 2017).



CAPÍTULO V.

**Estudo comparado das narrativas
selecionadas. Semelhanças e
diferenças em relação às temáticas**



Este capítulo tem o intuito de estabelecer um contraponto crítico entre as obras brasileiras e galegas analisadas, buscando evidenciar as semelhanças e as diferenças no modo como os temas se apresentam em cada marco literário. Vale salientar que não realizaremos uma análise exaustiva de todos os dados levantados no capítulo IV, mas sim um levantamento dos tópicos mais representativos quanto à construção dos temas no âmbito brasileiro e no galego, proposta esta que reforça os objetivos de nossa tese.

V.1. Temáticas recorrentes no *corpus* da tese

Em síntese: mais do que nunca, é tarefa da crítica da literatura infantil e juvenil: a avaliação – analisar a literatura contemporânea, o crítico tem responsabilidade com a arte de sua própria época; a seleção – mostrar o que ler e reler e de que modo; a formação – estabelecer conexões, abrindo para estudos culturais mais amplos, envolvendo todo o processo de leitura. Pode ser uma ambição, mas é também uma esperança, um movimento na direção de transformações sociais e humanas (Turchi, 2002: 30).

Concebida como uma produção humana, a literatura constitui-se a partir de suas relações com o fator social, pois “conforme Escarpit (1979), o fato literário pressupõe leitores, livros escritores, aqueles que produzem as obras e aqueles que as leem, elementos que, para Candido (1976), compõem o sistema literário” (Oliveira, 2010: 153).

É nesse contexto social que a literatura juvenil está inserida e no decorrer de seu percurso – como já abordamos nos capítulos II e III –, reconhecemos que do final do século XX e início do século XXI, compreendendo a atualidade, tem sido considerado um período significativo para o processo de consolidação tanto do subsistema literário brasileiro quanto do galego, como aponta Roig Rechou (2008a: 111):

Ya non se dubida da existencia da LIX, que agora se define como un conxunto de produtos literarios destinados, en primeira instancia, á infancia, xuventude, ao mediador adulto, pero tamén a calquera tipo de lector. Produtos dignos de estudar dende calquera metodoloxía que se prece dentro dos Estudos Literarios e non só como xa sinalou Zohar Shavit (1986) dende os estudos documentais, didácticos, pedagóxicos, etc. e a que no seu desenvolvemento participan todos os factores que fan posíbel a comunicación literaria, e por que como xa indicou Itamar Even-Zohar

(1990, 1994, 1999), na sua Teoría dos polisistemas, é esta unha literatura na que hai que fixarse para comprender o desenvolvemento das nacións.

Dessa maneira, trata-se de uma etapa de inovações nas produções literárias juvenis contemporâneas, mais especificamente no que se refere à criação de projetos editoriais e gráficos específicos para os jovens e muito bem elaborados pelas editoras, além do emprego de temáticas que despertam o interesse do público pretendido – muitas delas consideradas delicadas, difíceis, fronteiriças e/ou tabus.

Antes de adentrar no campo das temáticas observadas nas narrativas desta pesquisa, vale retomar um instigante estudo que abarca a recepção de narrativas juvenis, intitulado *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*. Nele, Souza (2015: 18) observa que há um descompasso no que concerne à experiência do escritor adulto e à da criança ou jovem que lê, evidenciando, ainda, que o domínio da linguagem e das competências leitoras desse público em foco também não são análogas. Diante disso, a investigadora comenta que:

O escritor, quando escreve para crianças e jovens, não pode ignorar que seu leitor é alguém em formação, em vários níveis, e que por isso partilha apenas parcialmente das suas referências culturais, convenções literárias e usos linguísticos. Caso contrário, a obra está fadada ao fracasso, no sentido da recepção. É claro que nesta relação está presente o imprevisível de que falávamos antes: as crianças e os jovens não formam uma massa homogênea e uniforme, e mesmo entre indivíduos da mesma idade podemos perceber variações nas competências leitoras e no grau de conhecimento de mundo. As idiossincrasias de cada leitor interferem evidentemente na recepção da obra, mas o que pretendemos deixar claro é que há, sim, uma sensibilidade infantil e uma sensibilidade juvenil que não devem ser ignoradas no âmbito da produção para essas faixas etárias.

A nosso ver, essa sensibilidade juvenil, considerada pelo escritor adulto no ato da criação literária, é de suma importância no que diz respeito à abordagem de temas mais delicados e complexos na ficção juvenil. Assim, acreditamos que esse cuidado, – somado aos diversos recursos textuais dessas obras, além de estratégias de mercado –, possa estimular a discussão e o debate acerca de arquétipos, estereótipos e preconceitos, estes últimos ainda muito arraigados social e culturalmente.

Além disso, a opção por temas que rompam com paradigmas preestabelecidos – como, por exemplo, a presença de grupos minoritários, as questões de gênero e sexualidade, as enfermidades, dentre outros – corroboram o fato de que a própria juventude não é homogênea. Sendo assim, segundo Cademartori (2010: 07):

Reconhecer o espaço social do outro e as peculiaridades de sua formação como sujeito constitui uma das intencionalidades do olhar contemporâneo, e a literatura destinada a crianças e jovens, neste início de século, não permaneceu indiferente a tal propósito e inclinação. Identifica-se nas múltiplas representações do gênero significativa tendência a tratar da alteridade e da diferença. Algumas questões a esse respeito, porém, são consideradas de abordagem delicada e, por conta disso, com frequência, deixadas à margem de análises e críticas.

Nessa perspectiva, quando decidimos trabalhar com um *corpus* de narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas, já partimos da premissa de que essas obras – dados todos os recursos inovadores explicitados ao longo desta investigação – também seriam arrojadas quanto às suas temáticas. Nesse passo, nossos questionamentos são similares aos de Carrijo e Turchi (2014: 395):

Por que razão determinados temas são tratados e a partir de que perspectivas os são? A obra veicula valores ideológicos conservadores ou progressistas? Constitui verdadeira obra de arte ao proceder por via do simbólico e do imaginário, num exitoso tratamento estético do tema, ou se reduz a mero panfleto didático-moralizante?

Com a intenção de respondermos às perguntas das investigadoras, seguimos para os temas presentes nas obras juvenis já analisadas. Para melhor visualizá-los, elaboramos três quadros: enquanto o primeiro e o segundo configuram as temáticas separadas por âmbitos, o terceiro apresenta um agrupamento dos temas, em ordem de maior recorrência nas narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas.

Vejamos os quadros:

Quadro 1: Temas presentes nas narrativas juvenis brasileiras

Obra e autor(a)	Temática(s) central(is)	Temas complementares
1. <i>O rapaz que não era de Liverpool</i> , Caio Riter	Adoção.	Conflitos familiares; primeiras experiências amorosas ¹³¹ ; amadurecimento.
2. <i>Viagem ao redor de Felipe</i> , Caio Riter	Conflitos familiares.	Amizade; primeiras experiências amorosas; amadurecimento.
3. <i>O outro passo da dança</i> , Caio Riter	Violência urbana; preconceito; ditadura da beleza.	Conflitos familiares; superação de limites; amadurecimento; respeito às diferenças, primeiras experiências amorosas.
4. <i>A distância das coisas</i> , Flávio Carneiro	Doença em familiar.	Conflitos familiares; primeiras experiências amorosas; amadurecimento.
5. <i>Monte Verità</i> , Gustavo Bernardo	Problemáticas mundiais urgentes.	Violência na guerra; morte; refugiados.
6. <i>Alice no espelho</i> , Laura Bergallo	Ditadura da beleza; anorexia; bulimia.	Conflitos familiares; consumismo; estética; amadurecimento.
7. <i>Supernerd – A saga dantesca</i> (2009), de Laura Bergallo	Vício em jogos eletrônicos.	Conflitos familiares; comportamento juvenil agressivo; primeiras experiências amorosas.
8. <i>Jogo da memória</i> (2010), de Laura Bergallo	Mal de Alzheimer.	Relações familiares (avós e netos); conflitos familiares; memórias da Segunda Guerra Mundial; violência na guerra; amadurecimento.
9. <i>Todos contra D@nte</i> , Luís Dill	<i>Bullying</i> ; <i>cyberbullying</i> .	Preconceito; discriminação.
10. <i>O dia em que o Luca não voltou</i> , Luís Dill	Desaparecidos.	Relação entre empregados e chefes; diferenças entre classes sociais; amadurecimento.
11. <i>Aula de inglês</i> , Lygia Bojunga	Relacionamentos amorosos.	Felicidade; trabalho social; amadurecimento.
12. <i>Sapato de salto</i> , Lygia Bojunga	Violência contra a mulher.	Patriarcalismo; homossexualidade; conflito familiar; preconceito; prostituição; morte (suicídio e assassinato).

¹³¹ Ao retomar as análises do capítulo IV, podemos observar que há nomenclaturas diferentes para esse tema, como, por exemplo: primeiro beijo; amor adolescente, dentre outros. Essa mesma situação também ocorre com as demais temáticas, pois, nesse momento da pesquisa, preferimos padronizar algumas designações para evidenciarmos as semelhanças e as diferenças entre os dois âmbitos literários.

Quadro 2: Temas presentes nas narrativas juvenis galegas

Obra e autor(a)	Temática(s) central(is)	Temas complementares
1. <i>Noite de voraces sombras</i> , Agustín Fernández Paz	Guerra Civil Espanhola.	Primeiras experiências amorosas; fenômeno sobrenatural; mistério; medo; amadurecimento.
2. <i>Tres pasos polo misterio</i> , Agustín Fernández Paz	<i>Megalitismo</i> ; Caminho de Santiago de Compostela; Guerra Civil Espanhola.	Fascínio; ambição; isolamento; conflitos familiares; amizade; primeiras experiências amorosas; fenômenos sobrenaturais; terror; mistério, amadurecimento.
3. <i>Corredores de sombra</i> , Agustín Fernández Paz	Guerra Civil Espanhola.	Conflitos familiares; amizade; primeiras experiências amorosas; homossexualidade; amadurecimento.
4. <i>O cero escuro</i> , An Alfaya	Conflitos familiares.	Desaparecimento, tráfico de órgãos; amizade; primeiras experiências amorosas; amadurecimento.
5. <i>Illa soidade</i> , An Alfaya	Moradores de rua.	Exclusão social; respeito às diferenças; solidão; amadurecimento.
6. <i>A Pomba e o Degolado</i> , Fina Casalderrey	Conflitos familiares; <i>bullying</i> .	Doença em familiar; morte; relação entre avós e netos; amizades virtuais; uso de drogas.
7. <i>Rinocerontes e quimeras</i> , Marcos Calveiro	Deficiências.	Conflitos familiares; exclusão social.
8. <i>O pintor do sombreiro de malvas</i> , Marcos Calveiro	Conflitos da adolescência.	Arte; amizade; conflitos familiares; primeiras experiências amorosas; preconceito; morte; amadurecimento.
9. <i>Rúa Carbón</i> , Marilar Aleixandre	Terrorismo basco.	Primeiras experiências amorosas; amadurecimento; busca de identidade individual e coletiva.
10. <i>A cabeza de Medusa</i> , Marilar Aleixandre	Violência contra a mulher.	Conflitos familiares; primeiras experiências amorosas.
11. <i>A cova das vacas mortas</i> , Santiago Jaureguizar	Conflitos familiares; mal de Alzheimer; nazismo.	Miséria; uso de drogas; amizade; primeiras experiências amorosas; amadurecimento.
12. <i>O contador de estrelas</i> , Santiago Jaureguizar	Conflitos familiares.	Primeiras experiências amorosas, amadurecimento.

Quadro 3: Temas recorrentes nas narrativas dos dois marcos literários:

1	Relações e conflitos familiares
2	Processo de amadurecimento
3	Primeiras experiências amorosas
4	Amizade
5	Violência
6	Guerras e conflitos bélicos
7	Doenças
8	Morte
9	Preconceito e discriminação
10	Deficiência
11	Homossexualidade
12	Drogas
13	Mundo virtual
14	Ditadura da beleza
15	Desaparecidos
16	Problemáticas mundiais
17	Mendicantes
18	<i>Megalitismo</i>
19	Caminho de Santiago de Compostela

A partir do conjunto de temáticas agrupadas nesse último quadro, verificamos que, por um lado, algumas delas podem ser consideradas de “sempre”, que fazem parte da vida das pessoas em qualquer momento histórico, mas, por outro, observamos temáticas inovadoras, que, mesmo chegando de forma tardia na Literatura Juvenil, ampliaram suas formas de tratamento, quebrando antigos paradigmas, pois como explica Naupert (1999: 235):

[...] el tema, en la acepción amplia de la palabra, que abarca las variedades previamente reseñadas, congrega y estructura las sucesivas partes de una obra mediante su vinculación con la vida y la literatura. [...] La condición del tema es activa y pasiva a la vez. Aliciente integrador, por un lado. Objeto de modificación, por otro. Procedente del mundo, de la naturaleza y la cultura, el tema es lo que el escritor modifica, modula, trastorna.

Antes de passarmos para o subtópico seguinte, vale destacar também que as temáticas elencadas nos quadros acima são referentes à nossa leitura, que não é única, pois, como já explicamos, outra característica relevante de muitas narrativas contemporâneas é a pluralidade de leituras que elas proporcionam ao receptor. Portanto, o crítico literário tem plena liberdade¹³² em delimitar seu foco de estudo na obra literária, sem perder de vista a existência de outras possibilidades de análise dessas mesmas narrativas.

V.2. Construção dos temas nas narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas selecionadas

De início, é preciso apontar algumas características gerais, semelhantes e distintas, entre as narrativas pertencentes aos dois marcos literários, para, em seguida, tratarmos da construção das temáticas já elencadas no último quadro.

Como já explicou Díaz Armas (2006: 74) – dentre outros pesquisadores, como, por exemplo, Ceccantini (2000), Cruvinel (2009), Martha (2010b):

Al ser la adolescencia un periodo de transición entre la infancia y la madurez, muchas de las obras destinadas a adolescentes hablan de ese tránsito que llevará al protagonista a madurar y son, por ello, utilizados los términos más conocidos en Teoría literaria, *bildungsroman*, *novelas de formación* o de *aprendizaje* o de *autoformación*.

Nessa perspectiva, quase todas¹³³ as narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas podem ser consideradas narrativas de formação, em maior ou menor grau, pois elas mostram as diferentes jornadas de seus jovens heróis, que passam, em geral, por etapas complexas, mas saem delas mais maduros.

¹³² Em nossas análises do capítulo IV, essa liberdade foi guiada tanto pelas estratégias textuais das narrativas quanto pelo embasamento em leituras anteriormente realizadas.

¹³³ *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo e “A serpe de pedra”, relato presente na obra *Tres pasos polo misterio*, de Agustín Fernández Paz, não apresentam protagonistas jovens, mas sim, adultos.

Ainda no que diz respeito às tipologias¹³⁴ das narrativas dos dois âmbitos em questão, verificamos uma variedade de diferentes traços das classificações que a grade emprega, tais como, a narrativa histórica, de memórias, de mistérios, sentimental, dentre outras, mostrando que, muito embora haja o predomínio de uma classificação, outras particularidades podem também compõem a tessitura das narrativas.

Em se tratando do protagonismo juvenil, vale salientar que, de um modo geral, a faixa etária dessas personagens é de 13 a 18 anos. Nesse quesito, observamos uma variação entre os contextos brasileiro e galego, já que os protagonistas desse último são um pouco mais velhos que o do primeiro, ou seja, enquanto nas narrativas galegas as personagens têm a partir de dezesseis anos, as brasileiras têm treze, quatorze e quinze anos, em sua maioria.

A nosso ver, esse fator pode influenciar, especialmente, nas diferentes abordagens que os dois marcos literários oferecem às primeiras experiências amorosas de suas personagens. Mas, anterior a esse pressuposto, é preciso recordar que, todos os escritores do âmbito galego, selecionados nesta pesquisa, são também reconhecidos pelo público adulto, pois suas narrativas são também consideradas obras de fronteira ou *crossover* Beckett (2009) e (Roig Rechou, 2013d: 70).

Dialogando com as ideias de Roig Rechou (2013d: 70), Teixeira da Silva (2016: 93) complementa que:

Ao construir personagens de acordo com este figurino, as obras abrem-se à abordagem de todos os problemas sociais que, com as radicais alterações dos paradigmas sociais, constituem objeto de reflexão frequente da qual os adultos se fazem porta-vozes. [...] Todas estas implicações podem dar origem a obras de qualidade, pela exploração de questões fundamentais típicas do crescimento (e assume-se que o crescimento caracteriza o ser humano ao longo de toda a vida) e do ser.

Para encerrar os comentários acerca dos protagonistas das narrativas juvenis, é necessário ressaltar, aliás, um dado significativo quanto ao gênero¹³⁵. Por um lado, o

¹³⁴ Sistematizadas por Ceccantini (2000), na grade utilizada neste trabalho.

¹³⁵ Outras questões, tais como as raciais e às referentes aos grupos minoritários serão comentadas de forma conjunta com suas temáticas específicas.

marco brasileiro apresenta apenas quatro¹³⁶ narrativas protagonizadas por garotas, por outro lado, o marco galego tem um total de oito¹³⁷ narrativas em que meninas ocupam uma posição de destaque nas obras, demonstrando, assim, uma maior representatividade quanto ao protagonismo feminino.

A afirmação de que o âmbito brasileiro ainda seja sexista¹³⁸ não é um dado novo, pois nossa tese apenas reforça que, mesmo em se tratando de um *corpus* de narrativas bastante atuais, as constatações são muito semelhantes às aquelas reveladas em investigações anteriormente realizadas, como mostra Zappone (2013: 103) em uma pesquisa que analisa cinquenta e seis narrativas longas, todas elas selecionadas para o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/2013):

[...] Ora, se o mundo retratado é o da cidade, focalizando a família de classe média e, nesta, a vida adolescente, o que se pode dizer sobre a cor e os gêneros representados no *corpus*? Certamente que se trata de um mundo muito mais masculino do que feminino: das 235 personagens, 197 são homens e apenas 92, mulheres. Muito embora se tenha observado no *corpus* um aumento na autoria feminina, a questão de gêneros ainda aponta para desigualdades: mulheres carecem ainda, de uma representação significativa, já que a presença de homens é mais do que 50% superior ao de mulheres.

Outros dois elementos significativos quanto à construção dos temas são o tipo de narrador e o foco narrativo. No que tange às narrativas brasileiras, notamos que há uma maior diversidade de narradores e, conseqüentemente, de tipos de focalizações quando as comparamos com as narrativas galegas.

No primeiro caso, observamos que os escritores brasileiros modalizam esses recursos narrativos, empregando, por exemplo, o uso de narradores em primeira pessoa;

¹³⁶ É preciso evidenciar ainda que, dessas quatro narrativas, duas delas: *Aula de inglês* e *O outro passo da dança*, as garotas e as mulheres também dividem o espaço com meninos e homens, ainda que elas sejam mais representativas nessas obras.

¹³⁷ Além dessas, duas outras obras, *Rinocerontes e quimeras* e *Tres pasos polo misterio* (especificamente o relato “A vella foto das estrelas”) também apresentam garotas como protagonistas, mas elas também dividem os espaços com homens e garotos.

¹³⁸ A pesquisa de Doutorado de Vanessa Regina F. da Silva (2016: 392) já demonstrou resultados semelhantes: “[...] não seria despropositado afirmar que, diferente da comunidade galega, a brasileira ainda é, infelizmente, bastante sexista. Nossa assertiva ganha mais respaldo quando constatamos que outras pesquisas também apontaram a predileção por protagonistas do sexo masculino, como o estudo de Fúlvia Rosemberg (1984) e, mais recentemente, o de João Luís Ceccantini (2000)”.

em terceira pessoa; mesclam narradores e discursos, valem-se de uma pluralidade de vozes ou optam mais pelos discursos diretos, como é caso de Lygia Bojunga. Muito embora tenhamos percebido a variedade desses narradores, o marco literário brasileiro mostra uma predileção pelo narrador em terceira pessoa (um total de sete narrativas)¹³⁹.

No que concerne à focalização, esse mesmo marco apresenta uma grande variação, empregando o narrador-protagonista; o narrador-testemunha; o narrador-observador; o narrador onisciente intruso, além de haver o emprego de mais de um desses focos narrativos em uma mesma obra, como notamos em *Todos Contra D@nte*.

No caso galego, há uma preferência pela utilização de um narrador em primeira pessoa (um total de oito obras). Dessas, o foco narrativo mais recorrente é o do próprio narrador-protagonista; seguido do narrador-testemunha, como ocorre em *O pintor do sombreiro de malvas*. Em outras três obras, constatamos a presença do narrador onisciente intruso, e em apenas uma, *A cabeça de Meduza*, verificamos o narrador onisciente. Vale destacar, por último, uma narrativa que apresenta uma pluralidade de vozes, – embora novamente sejam as protagonistas que relatem suas histórias –, mas é novamente a voz em primeira pessoa a predominante em *Rinocerontes e quimeras*, assim como a focalização mediante um narrador-protagonista.

Diante desses dados, recordamos que o narrador e o focalizador têm o intuito de revelar o grau de proximidade com o público leitor. Sendo assim, no caso brasileiro, como já vimos, há uma maior diversidade quanto ao emprego desses recursos, enquanto no caso galego há um predomínio da primeira pessoa. Embora ocorram essas variações, a identificação do receptor com os textos ocorre em ambos os marcos literários, considerando que esse artifício não é exclusivo para que o leitor se reconheça diante das situações narradas.

Na sequência, direcionamo-nos para os comentários a respeito das temáticas e de suas representações nas obras de nosso *corpus*.

¹³⁹ As narrativas em primeira pessoa, apenas, contabilizam quatro e uma, *Todos Contra D@nte*, mescla, de forma significativa, os narradores em primeira e em terceira pessoa.

V.2.1. Pais e filhos: relações e conflitos familiares

O ambiente familiar – bem como a escola e o espaço urbano – está entre os cenários mais recorrentes na literatura juvenil dos dois âmbitos, pois como já explicou Colomer (1999: 116):

[...] la sociedad se halla organizada familiarmente y es natural que ello se refleje en la narración que supone la literatura. En segundo lugar, porque si lo que se busca es que los niños se identifiquen con el mundo de ficción, nada más fácil que escoger el contexto familiar como reflejo de su entorno cotidiano real.

Considerando essa assertiva, o panorama verificado nas obras em foco demonstra uma série de conflitos – e menos situações harmoniosas – dentre as mais variadas configurações familiares¹⁴⁰. No marco literário brasileiro, os protagonistas vivenciam a separação dos pais¹⁴¹; convivem com novos namorados ou namoradas deles¹⁴²; deparam-se com um meio-irmão, fruto de uma relação extraconjugal do pai¹⁴³; descobrem o grave estado de saúde da mãe, quadro este irreversível e, em um dos casos, a mãe falece¹⁴⁴; não recebem atenção e afeto por parte desses adultos¹⁴⁵; são incompreendidos por seus gostos e suas escolhas¹⁴⁶; vivem com outros membros da família¹⁴⁷, como um tio; foram abandonados¹⁴⁸; foram adotados¹⁴⁹ e seus familiares foram mortos na guerra¹⁵⁰.

¹⁴⁰ O que se mostra inovador nesse tema em questão são as diferentes configurações familiares e os novos tipos de convivências, que tardaram em aparecer como temática na literatura para os jovens.

¹⁴¹ *Alice no espelho*; *Supernerd – A saga dantesca*; *O dia em que o Luca não voltou*; *O rapaz que não era de Liverpool* e *O outro passo da dança*.

¹⁴² *Supernerd – A saga dantesca*; *O rapaz que não era de Liverpool* e *O outro passo da dança*

¹⁴³ *Viagem ao redor de Felipe*.

¹⁴⁴ *A distância das coisas* e *O dia em que o Luca não voltou*.

¹⁴⁵ *A distância das coisas*; *O outro passo da dança* e *Sapato de salto*.

¹⁴⁶ *Sapato de salto* e *O outro passo da dança*.

¹⁴⁷ *A distância das coisas*.

¹⁴⁸ *Sapato de salto* e *Todos contra D@nte*.

¹⁴⁹ *O rapaz que não era de Liverpool*.

¹⁵⁰ *Monte Verità*.

Muitas dessas problemáticas também são verificadas nas narrativas galegas, além de algumas distinções, indicadas a seguir: pais separados e, por conta disso, a família é reconfigurada¹⁵¹; pais irresponsáveis, alguns que se drogam¹⁵²; filhos que são cuidados pelos avôs¹⁵³ e por uma tia¹⁵⁴; falta de afeto e compreensão dos pais¹⁵⁵; descoberta da verdadeira identidade do pai: em uma obra, um sendo alcóolatra¹⁵⁶ e em outra, sendo membro do grupo terrorista ETA¹⁵⁷.

Diante dessa galeria de situações, os dois âmbitos literários em foco dialogam em muitos pontos em seus núcleos familiares, muito diversos e condizentes com a vida contemporânea, mas observamos também outros elementos díspares, como a adoção, no caso brasileiro e questões que envolvem comportamentos e identidade dos pais, no caso galego.

Em síntese, os dois modos mais corriqueiros de se ver a família, apontados por Colomer (1998: 220-221), também podem ser reconhecidos nas narrativas juvenis aqui analisadas:

El primeiro intenta reflejar las situaciones que se apartan de la familia prototípica y, al mismo tempo, ayudar psicológicamente a los lectores a aceptar la desviación [...] El segundo se dirige a la crítica de las actuaciones paternas. La crítica ejerce, especialmente, en relación al grado de protección de los padres respecto de sus hijos, tanto por su exceso, en el caso de la sobreprotección¹⁵⁸, como por su defecto, en el caso de una irresponsabilidad.

¹⁵¹ Rúa Carbón; *O cero escuro*.

¹⁵² *A Pomba e o Degolado*; *A cova das vacas mortas* e *O contador de estrelas*.

¹⁵³ *A Pomba e o Degolado*.

¹⁵⁴ *O pintor do sombreiro de malvas*.

¹⁵⁵ *A cabeza de Medusa*; *A Pomba e o Degolado*; *Corredores de sombra* e *A cova das vacas mortas*.

¹⁵⁶ *O contador de estrelas* e *Rúa Carbón*.

¹⁵⁷ *Rúa Carbón*.

¹⁵⁸ Parece-nos que esse elemento não esteja tão presente na maioria das obras em questão, mas um exemplo relevante de nosso *corpus* sobre a superproteção materna é verificada na obra *O contador de estrelas*, de Jaureguizar, em que a mãe de Antía quer proteger a filha do próprio ex-marido, de se relacionar com rapazes que não estejam no padrão idealizado por ela, além de outras formas de controle.

V.2.2. Jornadas: processo de amadurecimento

Já comentamos neste capítulo que as obras juvenis em foco podem ser consideradas narrativas de formação, o que pressupõe que seus protagonistas passem por uma jornada de aprendizado¹⁵⁹. Para Díaz Armas (2006: 75), de um modo geral, a personagem principal apresenta um caráter essencialmente passivo, pois é sujeito de uma transformação não causada por ele mesmo, mas pelas circunstâncias externas as quais foi exposto e, finalmente, “consigue una maduración global, que afecta a todas las esferas de su personalidad: física, emocional, intelectual y moral”.

É a partir desse percurso e desse eixo comum entre os dois marcos literários – ainda que por meio de situações variadas –, que os jovens das narrativas elencadas neste trabalho caminham¹⁶⁰: os jovens dessas ficções enfrentam conflitos internos e familiares; são expostos a situações de risco; são explorados e violentados por adultos, dentre muitos outros fatos.

Para encerrar, vale acrescentar que, para suportar e enfrentar os percalços dessa longa jornada, os protagonistas dessas narrativas têm sempre a companhia de um amigo ou um familiar (ou mais pessoas), que os auxiliam a ultrapassar essa fase da vida, ademais da imersão na reflexão, na leitura, na arte em geral, na escrita e em outros elementos bastante típicos do universo juvenil – um trabalho estético muito bem selecionado e elaborado por parte dos escritores – elencados nas análises do capítulo IV.

V.2.3. Iniciação: primeiras experiências amorosas

A maioria das obras brasileiras e galegas mostram seus protagonistas descobrindo novos sentimentos e tendo algumas experiências iniciais no campo afetivo, como a paquera, o primeiro beijo, ensaiando namoros e, inclusive, vivenciando paixões arrebatadoras e efêmeras, como as “de verão” (bastante comuns nas narrativas galegas).

¹⁵⁹ No caso da jornada, são inovadores os tipos de situações vivenciadas pelas personagens, como, por exemplo, a violência, a morte, dentre outros que serão explicitados ao longo do capítulo.

¹⁶⁰ Não comentaremos os processos pelos quais passam os protagonistas, tendo em vista que os demais itens tratarão de cada um deles, como já ocorreu no primeiro.

Cabe destacar que as construções dessas experiências nas narrativas brasileiras ocorrem de modo mais inocente que nas galegas, com exceção de *Aula de inglês*, em que Teresa Cristina, jovem de dezoito anos, vive curto e intenso relacionamento com um homem de quarenta anos. Em razão desse fato, a narrativa propicia a quebra de paradigmas dentro do próprio marco literário, não apenas pelo tipo de vivência da jovem, mas também por ser uma relação “nem sempre socialmente aceita”, além de ser a própria garota aquela que se declara ao homem. Além disso, a experiência sexual é mostrada como um processo natural, em decorrência do sentimento entre o casal, mas não de forma explícita, pois a linguagem revela o fato no plano do “subentendido”, do “interdito”.

Vale salientar, aliás, que *Sapato de salto*, da mesma autora, também aborda a experiência sexual de uma criança, Sabrina, mas por meio de duas formas bastante delicadas e dolorosas – como vimos pela voz da própria personagem: o estupro pelo esposo da dona de casa onde trabalhava e pela prostituição, pois não vê outro modo de sustentar a casa, após o assassinato de sua tia.

No que diz respeito às narrativas galegas, observamos, na maioria dos casos, as garotas muito confiantes em ter suas primeiras experiências¹⁶¹ e nessas obras grande parte delas inicia ou mostra o interesse pelos rapazes, conforme já comentado, dado este que se diferencia da maior parte das obras do marco literário brasileiro. Ademais, precisamos admitir que, mesmo não chegando às experiências sexuais, as vivências afetivas entre os jovens desse contexto são narradas de forma mais explícita e menos ingênua que àquelas apresentadas nas brasileiras, dentre as quais destacamos *Noite de voraces sombras* e *Corredores de sombra*, já que as protagonistas (Sara e Clara, respectivamente) vivem um “*amor de verão*” e afirmam que ainda não tinham experienciado nada parecido antes de conhecerem os rapazes (Daniel e Miguel, na devida ordem) com os quais se relacionam.

Assim como vimos em uma obra brasileira, *A cabeça de Medusa*, do âmbito galego, também evidencia a primeira experiência sexual por meio de um estupro,

¹⁶¹ Devemos recordar que as obras de literatura galega permeiam o universo do *crossover fiction* (Beckett, 2009) e, sendo assim, essas narrativas atingem diferentes receptores, assim como uma pluralidade de leituras. Como temos observado ao longo de nossas análises, são as obras da escritora Lygia Bojunga as que mais se aproximam dessa proposta.

temática que será tratada mais adiante, no campo que discutiremos questões ligadas à violência.

Em suma, podemos verificar que, mesmo diante das semelhanças e diferenças presentes nos dois âmbitos literários quanto à temática aqui discutida e, muito embora, em algumas delas, notamos que há quebras de tabus ou, pelo menos, alguns avanços sobre a questão sexual, concordamos – e encerramos esse subtópico – com algumas ideias Rêgo (2010: 238), muito pertinentes, aliás:

Apesar da riqueza e da variedade temática presente nas obras de literatura infantil e juvenil contemporâneas, alguns assuntos parecem fadados ao campo do intocável, encobertos pelo véu imperceptível do preconceito ou da dificuldade em encarar questões delicadas mas não menos significativas para o leitor, como a iniciação sexual. A liberação sexual, advinda da quebra de tabus e do questionamento de preceitos morais injustos e conservadores, trouxe consigo a possibilidade de falar, expor, referir, enfim, representar questões ligadas à sexualidade sem o risco de ser acusado de “atentar à moral e aos bons costumes”. No entanto, em detrimento do espaço que o tema ocupa na vida contemporânea, da roda de amigos aos programas de televisão, e da aparente naturalidade com que são tratados, os problemas da sexualidade adolescente são pouco focados pela literatura infantil e juvenil.

V.2.4. Companheirismo e amizade

Como os protagonistas das narrativas juvenis dos dois âmbitos vivenciam conflitos internos e externos, notamos sempre a presença de amigos para auxiliá-los a enfrentar os desafios de suas jornadas. Essas companhias aparecem das mais variadas formas, como, por exemplo: um único amigo, trios, grupos, namorado (a) – em geral, da mesma idade que os protagonistas –, embora os adultos também apareçam com essa função.

Como se trata de um tema marcante – ou até mesmo um traço característico, pois não nos parece inovador – em narrativas juvenis, vale destacar uma distinção entre os marcos literários. Observamos que, em obras galegas, essencialmente nos livros *O pintor do sombreiro de malvas* e em *Corredores de sombra*, a presença de um adulto, enquanto amigo, é muito significativa na construção da narrativa e fundamental (e decisiva) para o amadurecimento e o futuro dos protagonistas dessas obras. No que confere ao primeiro caso, o amigo e confidente do protagonista é o artista Vincent, enquanto no segundo, por seu turno, é Carlos, o tio de Clara.

Outra situação a respeito desse tema que não aparece em obras brasileiras é a amizade virtual – diferente do que comentaremos no item 2.13., sobre o uso das novas tecnologias –, representada no título *A Pomba e o Degolado*. Conforme já explicamos em nossas análises, o título da obra é referente aos *nicknames* das personagens Halima e André, que são amigos virtuais e, no final da narrativa, descobrem que são colegas muito próximos do colégio. Essa amizade é muito significativa para o garoto, tendo em vista que o espaço virtual proporcionou uma maior liberdade para dialogar sobre questões delicadas, como os conflitos pelos quais o garoto passava.

Em suma, essa temática mostra, entre os dois contextos aqui estudados, mais aproximações que distanciamentos, já que a predileção pelos adultos nas duas primeiras narrativas mencionadas nos parece estar relacionada às propostas de ambas as obras, e não a traços culturais particulares, e a mesma reflexão vale para o emprego da amizade virtual, também em uma narrativa galega¹⁶².

V.2.5. Marcas da violência

Turchi e Souza (2010: 99), em ensaio sobre a temática aqui abordada, recordam-nos de que a violência está disseminada em vários espaços:

[...] a violência dos Estados totalitários; a violência dos crimes contra a vida humana; contra a natureza; a violência das instituições e de seus representantes; a violência contra mulheres, contra velhos e crianças; a violência contra a diversidade sexual, étnica, religiosa, gerando discriminação e intolerância.

Mesmo sendo considerada uma questão tabu, a violência sempre esteve muito presente na literatura, especialmente nos contos maravilhosos, como evidencia Coelho (1991: 33):

Não é difícil imaginarmos o que terá sido a violência do convívio humano nesse período medieval, quando forças selvagens, opostas e poderosas se chocam, lutando pelo Poder. O fato é que as marcas dessa violência ficaram impressas em muitas das narrativas “maravilhosas” que nasceram nessa época

¹⁶² As propostas aqui referidas por nós foram devidamente explicadas nas análises do capítulo IV.

No entanto, no que diz respeito ao público infantil e juvenil, esse tema demorou para ser abordado, sendo matéria ficcional de obras mais recentes. Nesse sentido, as narrativas de nosso *corpus* também retratam situações violentas, nas suas mais diversas facetas e muito próximas àquelas mencionadas por Turchi e Souza (2010: 99). Antes de demonstrarmos as construções desses atos nas obras dos dois âmbitos, constatamos, de um modo geral, as seguintes formas de violências: a) violência contra a mulher (física e simbólica); b) por meio das práticas de *bullying* e de *cyberbullying* e c) em situações de guerras e conflitos sociais ou urbanos.

No primeiro caso, os dois marcos literários desta tese, por meio das obras, *Sapato de salto* e *A cabeça de Medusa*¹⁶³ adentram esse universo pouco explorado na literatura juvenil. Nelas, como já explicamos na leitura de cada uma, observamos presentes os valores masculinos como os dominantes e, ao mesmo tempo, postos na berlinda. Na narrativa brasileira, há mulheres que são vítimas de um sistema patriarcal voraz, como, por exemplo: a) Sabrina, além de ser uma menor abandonada, é estuprada pelo seu patrão, agredida e explorada pela dona da casa onde trabalha e entra no mundo da prostituição para poder sobreviver; b) tia Inês, que carregava a estigma de ter sido prostituta em seu passado, período em que viveu um relacionamento abusivo, com um homem mais velho, além de ser vítima de feminicídio¹⁶⁴ por esse antigo namorado, já que Inês decidiu não mais viver ao lado dele e c) Paloma, que também vive um

¹⁶³ É válido destacar que Marilar Aleixandre, An Alfaya e Fina Casalderrey – e outras escritoras contemporâneas – têm apostado fortemente em temas inovadores, assim como já explicaram Neira Rodríguez e Roig Rechou (2010: 20): “La apuesta de estas autoras por la incorporación de temáticas innovadoras, poco tratadas o incluso sin tratar: la muerte, el terrorismo de ETA, enfermedades como el SIDA, síndromes como el de Down, la interculturalidad, la guerra civil española, la ficción científica, la incorporación de nuevas tecnologías, reflexiones sobre problemas muy actuales de los adolescentes, etc. Intertextualizando con obras propias o ajenas e incluyendo elementos identitarios en muchos casos. Los hombres, sobre todo los que podemos considerar clásicos contemporáneos, también caminaron por varias de estas temáticas pero, si se analizan en profundidad los textos, veremos que la mirada es diferente”.

¹⁶⁴ Embora saibamos que se trata de um campo complexo de discussões, respaldamo-nos na lei brasileira sobre o feminicídio, tendo em vista que a obra literária mostra um relacionamento abusivo e violento, tendo um fim trágico pela escolha da mulher de não retornar à vida com ex-namorado. A lei mencionada pode ser vista por meio do seguinte link: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

relacionamento abusivo, em sua forma mais simbólica e já descrita nas análises. É, sobretudo, na figura dessa mulher que o patriarcalismo é questionado, quando decide deixar a relação em que vive e adotar Sabrina.

Já na narrativa galega, Marilar Aleixandre também ousa tratar da violência contra a mulher ao ficcionalizar o estupro de duas adolescentes e todas as consequências em função desse crime, todas elas bem detalhadas em nossas análises. Recursos expressivos dessa obra para a construção do tema é a voz das garotas, os diferentes posicionamentos de suas famílias quanto à realização ou não da denúncia e a riqueza de intertextos que a narrativa promove com o fim de utilizar recursos simbólicos referentes a esse complexo tema. Diferentemente do caso de Bojunga, que aborda diferentes temas polêmicos em uma única obra, Aleixandre desnuda todo o universo da violência sexual, desde o ato em si até o desfecho da denúncia realizada pelas garotas.

Outra forma de violência verificada nas obras dos dois âmbitos em questão é a prática do *bullying* e do *cyberbullying* em *Todos contra D@nte*, *O outro passo da dança* e em *A Pomba e o Degolado*.

Na primeira obra brasileira, observamos uma pluralidade de vozes, tanto da vítima quanto dos agressores e nesse caso, trata-se de uma situação extrema e distinta das demais: a morte de Dante, espancado por um grupo de estudantes do colégio em que frequentava, ademais dos diversos tipos de agressões sofridas pelo protagonista, todas elas elencadas durante a leitura da obra. Em *O outro passo da dança*, as intimidações ocorrem por meio de alguns alunos que não aceitam o fato de Bernardo ser dançarino, e, ainda que a violência não ultrapasse o campo verbal, os danos são suficientes a ponto de intensificar os conflitos internos do garoto. Traço também característico dessas narrativas é a voz das vítimas diante das coerções, mas é apenas a segunda obra que se vale de um desfecho pacificado.

Já na obra galega, *A Pomba e o Degolado*, observamos muitas semelhanças com a narrativa *Todos contra D@nte*, especialmente pelas diversas formas de agressão sofridas também por André e pela voz dos protagonistas quando relatam seus sofrimentos. Uma distinção entre elas, além da construção do projeto gráfico, é a presença do *cyberbullying* no livro brasileiro.

No tocante ao terceiro tipo de violência, referente a situações de guerras e conflitos sociais ou urbanos, destacamos três obras brasileiras e quatro galegas, a saber:

Jogo da Memória; Monte Veritá; O outro passo da dança; a “trilogia das sombras”, Noite de voraces sombras, Tres pasos polo misterio (“As sombras do faro”), Corredores de sombra e Rúa Carbón.

Nas duas primeiras narrativas, as memórias da violência na guerra aparecem, respectivamente, na figura do senhor Pietro, recrutado durante a Segunda Guerra Mundial e, na voz de Manuel, pelo assassinato de sua filha e esposa, e pelo refúgio em outro país. Na terceira obra, por sua vez, a violência urbana é destacada por meio de um confronto armado entre policiais e criminosos e uma das protagonistas da obra é atingida por um tiro.

Já nas três primeiras narrativas galegas, notamos situações violentas ocorridas durante o período da Guerra Civil Espanhola, estendendo-se até a ditadura de Franco, todas elas narradas e recuperadas por meio de memórias históricas¹⁶⁵. Dentre as ações mais comuns dos partidários conservadores estavam o exílio, as prisões e as más condições oferecidas aos presos políticos; os *paseos* (momento em que eram escolhidas as pessoas que seriam executadas); além de vestígios de repressões anos após esse período, como, por exemplo, em “As sombras do faro”, cujo protagonista é agredido por visitar um lugar considerado tabu, espaço este que funcionava como uma espécie de ossário durante a época supracitada e em *Corredores de sombra*,¹⁶⁶ quando Miguel também é agredido por ajudar Clara a buscar informações sobre o passado da família da garota e sobre o cadáver encontrado no paço dos Soutelo. Com o fim de não repetirmos comentários, as guerras serão tratadas no item a seguir.

A quarta obra galega também aborda um tema complexo: o terrorismo basco. Nela, Paula descobre que é filha de integrantes do ETA e que, na verdade, seu pai havia morrido minutos antes de provocar um ataque com um carro-bomba. Diante desse fato, memórias e fatos presentes e passados são interligados para que a jovem reconstrua a imagem da figura paterna.

¹⁶⁵ (Agrelo Costas, Neira Rodríguez, Mociño González e Vázquez García, 2009).

¹⁶⁶ Casais Vila, Fernández Vázquez e Rozas Arceo (2014: 65) comentam que *Noite de voraces sombras* trata, ainda que de forma tangencial, da emigração a partir do ponto de vista do exílio político, quando antigas cartas do tio da protagonista revelam a necessidade de se emigrar a Buenos Aires para fugir do caciquismo na Galícia.

Em suma, percebemos que há muitas aproximações entre os dois marcos literários e uma recorrente representação da violência em suas ficções. As distinções estão, sobretudo, em nuances específicas e inovadoras para cada âmbito, tais como, as famosas “balas perdidas” que assolam os centros urbanos brasileiros, e na galega, as memórias da guerra, tratadas a seguir, e um conflito singular do País Basco, mas com grande repercussão em toda a Espanha e no mundo.

Finalmente, encerramos esse item com as palavras de Turchi e Souza (2010: 118), pois explicam que, por meio da arte, é possível chegar à profundidade da violência: “reconhecê-la é falar do interior de si mesmo e do interior do mundo e reconciliar-se com os aspectos sombrios, obscuros do ser humano”.

V.2.6. Retratos: guerras e conflitos sociais

Os retratos de guerras e de conflitos sociais parecem ser matéria ficcional significava na comunidade galega, diferentemente do que vemos nas obras brasileiras de nosso *corpus*. Embora observemos essa temática em três narrativas brasileiras, já mencionadas no subtópico anterior, constatamos que, a grande diferença entre as obras galegas – as mesmas quatro indicadas no item acima, além de *A cova das vacas mortas* – reside no fato de que essas abordam o tema de forma mais densa, de modo com que ocupem as páginas da narrativa do início ao fim. Trata-se, portanto, de uma tradição na literatura juvenil galega.

No que confere à Guerra Civil Espanhola, presente na “trilogia das sombras”, de Fernández Paz, Roig Rechou (2008c: 71) assevera que durante a ditadura franquista, havia um rígido controle

[...] da temática que se tratava nas obras literarias dirixidas aos máis novos e mesmo a existencia de moitos temas tabú, a Guerra Civil non foi abordada con total normalidade por parte dos escritores e escritoras galegos que escribían para a mocidade, pero tampouco, cómpre dicilo, polos que se manifestaban en calquera das ligas que constitúen o denominado marco ibérico.

Outro relevante apontamento da pesquisadora é que, na Galícia, o tratamento dessa temática não apareceu na literatura infantil e juvenil até a década de 90. Sendo assim, parte expressiva das obras investigadas – mediante um levantamento de trinta e

cinco títulos feito pela estudiosa – que tratam da temática em questão, “localízase nas décadas nas que se vai instalando a democracia con máis forza” (Roig Rechou, 2008c: 73).

Dessa forma, as narrativas de Fernández Paz, presentes neste trabalho, trazem à tona esse período histórico como uma forma de os jovens descobrirem as barbáries ocorridas naqueles anos. Ademais, os protagonistas conhecem a história de familiares envolvidos de ambos os lados da guerra ou têm experiências sobrenaturais que os remetem às memórias de pessoas que foram repreendidas durante esse tempo sombrio.

Como já vimos, no *corpus* de nossa tese, a presença da guerra e dos conflitos não se restringe à Guerra Civil Espanhola, pois em *Rúa Carbón*, de Aleixandre, o conflito basco, cujo principal ator foi o ETA, é rememorado, tal qual o nazismo, em *A cova das vacas mortas*, de Jaureguizar. Na primeira obra, a riqueza de vozes da narrativa, bem como a busca da identidade individual e coletiva de Paula, (re)constrói o significado dos membros do ETA, oscilando entre nas imagens de “heróis” e/ou “terroristas”. Já na segunda, grande parte da bagagem a respeito do nazismo surge a partir das memórias do avô do protagonista, que tem Alzheimer, focalizando, sobretudo, o período em que trabalhava com a cineasta Leni Riefenstahl, acusada de ser simpatizante dos ideais de Hitler. Consequentemente, a narrativa também sugere o “envolvimento” do avô de Xael com essa mesma ideologia.

Diante desse quadro, observamos que os dois âmbitos tratam da temática em questão, mas como já explicitado, evidenciamos a relevância da Guerra Civil Espanhola nas obras galegas, além de essas, por meio de seus recursos narrativos, conseguirem explorar o tema de forma mais densa, tendo sido recuperado e (re)construído em toda a narrativa¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Em *Jogo da Memória*, ainda que a autora dedique um capítulo inteiro para contar a experiência do senhor Pietro na Segunda Guerra Mundial, parece-nos que, diferente do ocorre nas narrativas galegas, aquelas informações são muito pouco (ou quase nada) recuperadas ao longo do texto. Em *Monte Verità*, por sua vez, a guerra civil no país de origem de Manuel também é pouco explorada, mas precisamos admitir que a relevância dessa narrativa está, singularmente, nos comunicados escritos por ele. Por último, em *O outro passo da dança*, a violência urbana aparece por meio da vítima de uma bala perdida e esse fato é pouco desenvolvido, embora reconheçamos a retomada do assunto em um paratexto no final do livro, indicando dados alarmantes a respeito dessa situação no Brasil.

V.2.7. Doenças: entre diagnósticos e esquecimentos

Outra temática marcante nas narrativas juvenis dos dois âmbitos é a doença em familiares, que pode ser notada nas seguintes obras: *Jogo da Memória*; *Sapato de salto*; *A distância das coisas*; *O dia em que o Luca não voltou*, *A Pomba e o Degolado* e *A cova das vacas mortas*.

Um significativo diálogo a respeito desse tema ocorre em *Jogo da Memória*¹⁶⁸, de Bergallo e em *A cova das vacas mortas*, de Jaureguizar, pois, em ambas as obras, os avôs dos dois protagonistas são acometidos pelo mal de Alzheimer. Além disso, nos dois casos, as memórias de longa data que vêm à tona, por conta da doença, são referentes a eventos históricos vivenciados por eles, tais como, a Segunda Guerra Mundial e o nazismo, respectivamente.

Entretanto, desencontros também são evidenciados, particularmente, sobre os cuidados com os avôs e quanto à profundidade em que tais questões históricas são tratadas nas narrativas. Enquanto na obra brasileira são os adultos aqueles que cuidam e decidem os procedimentos a serem realizados com o senhor Pietro, na obra galega, é Xoel, o jovem protagonista o responsável pelos cuidados do senhor Heinz. Ademais, o nazismo ocupa um papel de destaque nessa obra galega, conforme assinalamos no item anterior. No que confere à Segunda Guerra Mundial, o avô de Lucca também conta ao neto suas experiências durante esse período, mas, assim como na galega, não há críticas ou discussões mais profundas sobre o evento, pois é a doença que está em um primeiro plano nessa narrativa, e não as memórias.

Em *O dia em que o Luca não voltou*, de Luís Dill e a *A Pomba e o Degolado*, de Fina Casalderrey, os protagonistas passam pela dolorosa experiência de ver sua mãe e seu avô, respectivamente, receberem o diagnóstico de câncer. As angústias de cada uma das personagens parecem estar muito próximas, tendo em vista os laços afetivos que

¹⁶⁸ Vale comentar que, assim como a autora faz em *Alice no espelho*, *Jogo da Memória* apresenta um paratexto informativo acerca do mal de Alzheimer. Além disso, como não se sabia o diagnóstico do idoso, o discurso do médico, que explica a doença, também está presente na narrativa. Outro elemento que deve ser considerado é que, diante da dor de ver o avô doente, a obra abre espaço para a fantasia, criando o Shopping da Memória, que, a nosso ver, funciona como uma válvula de escape para que o protagonista enfrente (ou não) a real situação do avô. Em contrapartida, nenhum desses elementos aparece na narrativa galega, *A cova das vacas mortas*.

cada uma das personagens¹⁶⁹ tem com esses entes queridos. Ademais, ambos acabam falecendo, situação que será comentada posteriormente, ao tratarmos da morte.

Já em *Sapato de salto*, de Bojunga, e *A distância das coisas*, de Carneiro, as duas obras brasileiras mostram situações bastante curiosas quanto à doença em familiares. No que confere à primeira, Sabrina também assume a responsabilidade de cuidar de sua vó, dona Gracinha e, em função da demência dessa última (assumindo uma personalidade infantil), a garota divide seu tempo brincando com ela, mas também se prostituindo para prover as despesas do lar. No que diz respeito à segunda, o protagonista só descobrirá que a mãe está internada em uma clínica psiquiátrica (paraplégica e com amnésia) no desfecho da narrativa, já que seu tio havia contado ao garoto que a mãe não havia sobrevivido a um acidente.

De um modo geral, notamos mais semelhanças do que diferenças sobre o emprego desse tema nos dois âmbitos literários e, certamente, a experiência de cada uma das personagens auxilia no processo de amadurecimento delas, possivelmente, em diferentes níveis, já que alguns jovens tiveram responsabilidades mais severas que outros.

V.2.8. Outras facetas da morte

Em estudo que se propõe a percorrer da literatura tradicional à infantil com o fim de analisar as representações da morte, Aguiar (2010b: 36) evidencia que esse tema revelou suas mais diversas facetas, cada um de acordo com a realidade vivencial de cada autor e contexto investigado.

Em outro instigante texto sobre o assunto, Lorenzo e Ruzicka (2016: 23)¹⁷⁰ recordam-nos de que, muito embora as crianças e jovens tenham acesso a diferentes mídias, que tratem do tema em questão, a literatura para o público pretendido teve certa

¹⁶⁹ No caso de André, o avô é uma figura muito importante, pois os pais do protagonista são muito ausentes.

¹⁷⁰ “Nowadays, death is not only in literature but all in modern media that surround us and children have access to all a daily basis: TV, cinema, news, the press, videogames etc. In spite of this, the work specifically inventend for children and the youth have resisted tackling this theme for a long time, except for religious or didactic-moralizing backgrounds, or the popular tales mentioned earlier (remember, originally exercised by adults)” (Lorenzo e Ruzicka, 2016: 23).

resistência em se ocupar da morte, salvo se o tema aparecesse por um viés religioso ou didático-pedagógico.

Diante disso, como temos demonstrado ao longo deste trabalho – fundamentado em estudos anteriores aos nossos –, a literatura juvenil contemporânea tem se proposto a inserir temáticas que foram antes silenciadas e que eram vistas como tabu. Nesse sentido, a morte também mostra suas diferentes faces em nosso *corpus* de narrativas.

Assim, na maioria dos casos, os protagonistas enfrentam a morte de familiares – avô; avó e tio; mãe e tia; mãe; esposa e filha; membros da família que são lembrados e tio; de amigos; de desconhecidos e a morte do próprio protagonista da narrativa: (*A Pomba e o Degolado*, *Noite de voraces sombras*, *Sapato de salto*, *O dia em que o Luca não voltou*, *Monte Verità*, *Corredores de sombra*, *O pintor do sombreiro de malvas*, *Tres pasos polo misterio* (“As sombras do faro”), *Todos contra D@nte*, respectivamente).

No que concerne aos motivos dos falecimentos e seguindo a mesma ordem das narrativas supracitadas, temos: o câncer; uma causa não especificada, mas relacionada à saúde e acidente; câncer; assassinato e suicídio; assassinato em guerra; assassinato; um tiro, dado pela própria vítima e complicações de seu estado de saúde; assassinatos; assassinato.

De um modo geral, essa temática provoca o sofrimento das pessoas que precisam aprender a lidar com a ausência de seus familiares e amigos, experiências estas que auxiliam no processo de amadurecimento de muitos protagonistas, especialmente os jovens.

A repetição – proposital – comprova também a recorrência de assassinatos no *corpus* investigado, muito presentes nas narrativas cujo contexto de guerra é rememorado, como nas obras de Fernández Paz e de Gustavo Bernardo, mas também em contextos urbanos, como os casos levantados por Lygia Bojunga e Luís Dill¹⁷¹.

¹⁷¹ Trata-se da única narrativa que mostra a morte do protagonista. As estratégias de Dill para a construção de sua obra são muito originais, pois, dentre outros elementos, estabelece um diálogo entre a *Divina Comédia* e a vida de Dante- protagonista, especialmente no que confere ao momento da morte do garoto, vítima de *bullying*.

Notamos ainda que o suicídio é matéria da ficção juvenil, mas ainda aparece de forma bastante tímida nas narrativas investigadas¹⁷².

Finalmente, observamos que o tema em foco apresenta muito mais aproximações que distanciamentos e ambos os marcos literários apresentam escritores comprometidos com questões delicadas como essas, mas que não podem deixar de ser discutidas, sobretudo, com leitores em formação, afinal, não é a morte uma experiência presente na vida de todo ser humano?

V.2.9. O olhar da diferença: preconceito e discriminação

Como uma forma de melhor agrupar as situações semelhantes dos dois marcos literários – já que constatamos que são muitas as personagens que sofrem preconceito e discriminação por algum traço que não seja considerado como o padrão preestabelecido pelas sociedades – destacamos os três motivos abaixo:

- a) Social: *Sapato de salto*; *Todos contra D@nte*, *O dia em que o Luca não voltou*; *Illa Soidade*; *Rinocerontes e quimeras*; *O pintor do sombreiro de malvas e Corredores de sombra*;
- b) Racial: *Todos contra D@nte*;
- c) Gênero (sexismo): *Sapato de salto* e *O outro passo da dança*.

Em *Sapato de salto*, os alvos de preconceito são: tia Inês, condenada pela vizinhança conservadora por ter sido prostituta e por dar aulas de dança; Sabrina, pelo mesmo motivo da personagem anterior, já que segue os passos da tia por não ter condições econômicas de sustentar a si mesma e sua avó Gracinha; e Andrea Doria, que é repreendido e agredido por seu pai que não aceita o fato de o filho ser homossexual e dançarino.

Em *Todos contra D@nte*, o protagonista é alvo de diversas agressões por estudantes do colégio particular em que estuda – como já explicamos no motivo “Marcas da violência” –, por não pertencer a uma classe social de prestígio, por ser

¹⁷² “Lygia Bojunga Nunes é a escritora que expressa de modo mais intenso as contradições e a violência presentes no seio social, seus efeitos profundos sobre o indivíduo, mas oferece também a possibilidade de enfrentamento dos conflitos pela via da simbolização” (Turchi, 2010: 99-100).

negro¹⁷³ e por não ter o mesmo protótipo de beleza valorizado pelos alunos dessa escola.

No livro *O dia em que o Luca não voltou*, percebemos um preconceito relacionado às diferentes posições sociais ocupadas pelo dono da casa e pela empregada doméstica. No entanto, a questão é construída por meio da voz da empregada, que adverte o filho Everaldo, repetidas vezes, a respeito de sua condição inferior, por ser “o filho da empregada” e, portanto, deve se comportar como tal.

Já em *O outro passo da dança*, situação semelhante à de Andrea Doria ocorre com Bernardo, que sofre preconceitos pela figura de seu pai e por alunos do colégio, por ser dançarino de balé. Em ambos os casos, a narrativa explicita a desaprovação da figura paterna a respeito dessa situação, embora o desfecho da vida de Bernardo seja mais alentador e resolvido com o pai, que aceita o filho. Andrea Doria, por sua vez, mesmo diante da incompreensão do pai, tinha o suporte de sua mãe e de seu tio.

No tocante às obras galegas, observamos atos discriminatórios também em *Illa Soidade*, com os moradores de ruas – ainda que tenhamos a figura de Lucía que respeita e conhece esse universo–; em *O pintor do sombreiro de malvas*, especialmente na figura do adolescente – que não leva nome –, por ser filho de mãe solteira, e Vincent, pelo estereótipo de artista boêmio.

Já em *Rinocerontes e quimeras* – detalhada no motivo “Deficiência” –, observamos o olhar da diferença diante de crianças deficientes e, finalmente, em *Corredores de sombra*, notamos um grande preconceito em razão da situação socioeconômica, que compromete a felicidade em dois relacionamentos amorosos na narrativa – da jovem Clara e de sua avó Rosalía – constatando, infelizmente, uma intolerância que ultrapassa gerações.

Em resumo, observamos que há muitas aproximações no âmbito brasileiro e no galego quanto ao preconceito, especialmente em se tratando de grupos minoritários ou de pessoas que estão à margem dos padrões socialmente estipulados e aceitos. Vale salientar, aliás, que é significativa a quebra de paradigmas propostos pelas narrativas, considerando que muitas dessas personagens têm voz e lutam por aquilo que acreditam, como os garotos que sonham em ser dançarinos; o adolescente que deseja sair de

¹⁷³ A questão racial aparece apenas em uma narrativa brasileira, que por si só mostra, infelizmente, uma predileção por personagens brancas no *corpus* investigado.

Auvers; as crianças que retomam suas identidades após saírem da condição de exploração do circo, dentre outros exemplos.

V.2.10. Deficiência: novos e velhos paradigmas

A deficiência é retratada na narrativa galega *Rinocerontes e quimeras*, de Marcos Calveiro e nas narrativas brasileiras *A distância das coisas*, de Flávio Carneiro e *O outro passo da dança*, de Caio Riter.

Na primeira obra, observamos que, dada a pluralidade de vozes em que se constrói a tessitura textual, são as próprias protagonistas, todas elas com algum tipo de deficiência física¹⁷⁴, que contam suas histórias marcadas pela rejeição de familiares e pela exclusão social. Sobre isso, retomamos uma pertinente citação acerca do tratamento atribuído a essas pessoas, tal qual ocorre na obra em foco:

Até poucas décadas, as famílias tinham pudor de revelar a existência de um filho “diferente”. Crianças com deficiências físicas ou mentais viviam segregadas e pouco saíam de casa. Dentro de suas paredes, moviam-se numa espécie de limbo doméstico. Sua presença era polidamente ignorada pelos estranhos à família, sua condição era tratada como tabu. Não se falava nisso. A regra era: vistas grossas e ouvidos moucos. A convivência social de crianças e jovens deficientes – principalmente se deficientes mentais – restringia-se à família. Sua escolarização, quando havia, era feita domiciliarmente ou em instituições especiais (Silva, 2010: 192).

Assim, as protagonistas da obra de Calveiro são recolhidas pelo circo, situação esta que mostra a deficiência como uma forma caricatural, já que é esse traço – descrito como “bizarro” – o motivo pelo qual elas ficam expostas em um *freak show*, conformando uma alegoria da discriminação e do preconceito.

No âmbito brasileiro, representado pelo livro de Carneiro, a mãe do protagonista Pedro sofre um acidente e fica paraplégica, enquanto na obra de Riter, a adolescente Ana Lúcia, por ser vítima de uma troca de tiros entre policiais e criminosos, também permanece na mesma condição física que a personagem anterior.

De forma geral, trata-se de uma temática bastante significativa, presente nos dois marcos literários – ainda que no galego a situação seja mais explorada – e que propicia

¹⁷⁴ As causas das deficiências são distintas, como já elencamos de forma detalhada em nossas análises.

questionamentos acerca da forma como o deficiente é tratado nos mais distintos meios sociais, além de mostrar a visão das próprias personagens com deficiência – exceto no caso da obra de Carneiro, pois a personagem também sofre de amnésia – sobre suas histórias e, conseqüentemente, sobre seus sentimentos e conflitos.

Para finalizar, é preciso ressaltar a importância de se tratar a respeito dessas situações para que o leitor seja capaz de enxergar além das diferenças e como lidamos com elas, pois:

Embora isso possa nos surpreender, todo indivíduo que tem alguma deficiência deseja ser tratado como igual aos demais. O que fazemos, no entanto, é justamente o contrário, nós o tratamos como diferente. O preconceito deforma a visão que temos do outro. Como compreender um aluno em cadeira de rodas, ou cego, ou surdo, ou vítima de uma doença degenerativa ou terminal? O inesperado de sua condição, que tentamos afastar dos olhos, provoca o mal-estar que nos leva ou a ignorá-lo, ou, ao contrário, a vê-lo com excessivo cuidado. Como o professor deve preparar-se para lidar com a diversidade? É a literatura que fornece a chave. Faça como na leitura de ficção: use a imaginação, entre na pele dele, coloque-se no seu lugar, procure sentir o que ele sente (Silva, 2010: 207).

V.2.11. Amor entre iguais¹⁷⁵: homossexualidade

Segundo Bulamarque e Ruffato (2010: 215), a atualidade tem aberto um espaço para as discussões acerca da inclusão e das diferenças nunca visto antes. Seguindo desse fato, observamos a questão do tabu, representado por temáticas que durante muito tempo foram silenciadas nas produções para o público juvenil. A homossexualidade, por exemplo, está entre esses temas e a sua presença na ficção para o público pretendido ainda é recente. Portanto, estamos de acordo com os pesquisadores acima quando comentam que “falar sobre homossexualidade e como o tema se apresenta é gerar uma discussão, um debate que se faz necessário”.

Para Carrijo e Turchi (2014: 394), questões sobre gênero e sexualidade, mais especificamente no que diz respeito a experiências não hegemônicas, tais como a homossexualidade, são escassas ainda no marco literário brasileiro. No entanto:

¹⁷⁵ Esse título é semelhante ao de um livro chamado *O amor entre iguais* (2004), de Humberto Rodrigues, que trata justamente da temática abordada nesse item.

[...] Convidam o pesquisador atento a examinar se tais obras transgridem cosmovisões tradições ou androcêntricas relacionadas ao gênero, ou se colaboram para perpetuar uma visão sexista e binária das relações entre o masculino e o feminino, ou entre os vários masculinos e entre os vários femininos, e ainda se pontua a heterossexualidade como norma.

Diante desse quadro, constatamos que duas obras pertencentes ao nosso *corpus* abordam a temática em questão, a saber: *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga¹⁷⁶ e *Corredores de sombra*, de Agustín Fernández Paz. Muito embora haja a aproximação por meio desse tema, constatamos que as construções em cada narrativa ocorrem de formas muito díspares.

No primeiro caso, temos a representação da homossexualidade por meio de um jovem chamado Andrea Doria e, dessa forma, os recursos narrativos empregados pela autora – já elencados em nossas análises – revelam a aprendizagem e o amadurecimento quanto à orientação sexual do garoto, “capaz de enfrentar as reações da sociedade conservadora, no livro representada pela figura paterna” (Aguiar, 2010a: 03).

Já no segundo, notamos a construção de uma personagem adulta, chamado Carlos, tio da protagonista Clara, que pela cumplicidade de ambos, revela à garota que tem um companheiro chamado Andreu (oficialmente o seu melhor amigo). A narrativa deixa claro que um dos motivos – devidamente explicados no capítulo IV – de ele ter se mudado para Barcelona, supostamente, uma cidade com maior liberdade, foi o fato de ser homossexual.

Diferentemente da narrativa brasileira, que se vale do termo “gay” – vocábulo empregado tanto pelo próprio Andrea Doria quanto por um garoto da escola, mas nesse último caso, notamos uma conotação depreciativa –, a galega, por seu turno, apresenta a orientação sexual de Carlos no plano do “interdito” ou a partir da informação de ser ter um companheiro¹⁷⁷, conforme já mencionado.

¹⁷⁶ Em estudo comparativo entre o escritor galego e autora brasileira, Roig Rechou (2010a: 153) explica que: “Tanto Fernández Paz quando Bojunga atuaram, a partir de seu sistema literário, assumindo objetivos, nem sempre por eles explicitados, voltados a uma estratégia comum em seu respectivo campo literário; estabeleceram ‘conexões geracionais’ com outros autores e autoras, pois com eles participaram de experiências históricas, sem ter, necessariamente, de demonstrar com eles, ou entre eles, homogeneidade ideológica, estética, estilística etc.; viveram ‘situações geracionais’ conjuntas sem compartilhar idade, mas, sim, espaços potenciais de experiências e preocupações”.

¹⁷⁷ Na obra, em língua galega, o vocábulo utilizado pela personagem é “parella”, podendo ser um equivalente à palavra par, em língua portuguesa.

Outro aspecto que não podemos deixar de mencionar é que a questão temporal, pois, enquanto na obra de Bojunga temos a representação de um jovem na sociedade atual, na obra galega estamos diante de um cenário que compreende as décadas de 80 e 90¹⁷⁸, sendo assim, as discussões nessa época ainda eram muito mais escassas do que na atual, motivo pelo qual podemos compreender as estratégias linguísticas empregadas pelo autor ao tratar do tema.

Embora a presença dessa temática em obras juvenis seja um avanço e como uma forma de aceitação da homossexualidade em diferentes esferas sociais, é fato também que as relações homoafetivas ainda representam uma parcela muito pequena em meio a um mercado aquecido como é o da literatura juvenil. Ademais, se essas obras ainda carecem de uma maior representação acerca da homossexualidade, o que diríamos da nulidade acerca de relações homoafetivas femininas¹⁷⁹, cuja proporção é ainda menor que a masculina¹⁸⁰?

Para encerrar, retomamos as ideias finais do artigo de Bulamarque e Ruffato (2010: 228), pois:

[...] o que se espera é que surjam mais obras de temática homossexual, e que elas sejam cada vez mais difundidas nos mais distintos segmentos sociais. Espera-se, também, que tais obras não sejam lidas somente por crianças e adolescentes, mas por toda e qualquer faixa etária.

¹⁷⁸ O ano em que a narrativa transcorre é 1995 e a união estável de Carlos dura mais de quinze anos.

¹⁷⁹ E mais recentemente, a questão da transgeneridade (referente à identidade de gênero), que ainda estão muito à margem das discussões dos campos literários em foco nesta tese.

¹⁸⁰ Lúcia Facco (2009), dentre outros estudiosos, tem uma significativa obra – *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil* – sobre esse assunto e nele trata da sexualidade e da homossexualidade de modo mais amplo, questionando até que ponto a educação literária para crianças e jovens pode, de fato, diminuir preconceitos tão arraigados socialmente. As discussões da autora também enveredam pelo caminho da representação familiar em livros didáticos, mostrando que a família formada por pai, mãe e dois filhos sentados à mesa é a mais presente, mesmo sendo uma visão distante das diversas configurações que existem, incluindo as famílias homoparentais. As informações do último parágrafo foram pesquisadas neste site, em uma entrevista concedida pela estudiosa: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/10076>. (Última consulta em 31 de janeiro de 2017).

V.2.12. Drogas: entre devaneios e responsabilidades

Há uma maior recorrência da presença de drogas nas narrativas galegas do que nas brasileiras. No que tange ao primeiro âmbito, temos: 1) *A cabeça de Meduza*, de Marilar Aleixandre; 2) *O pintor do sombreiro de malvas*, de Marcos Calveiro; 3) *A Pomba e o Degolado*, de Fina Casalderrey; 4) *A cova das vacas mortas* e 5) *O contador de estrelas*, ambas de Santiago Jaureguizar.

No primeiro e no quarto títulos, observamos que há jovens que usam drogas, por exemplo, na obra de Aleixandre, há uma breve referência de que os agressores de Lupe e Sofía estavam embriagados, já que o carro cheirava a álcool. No segundo caso, Héctor e Raúl usavam drogas na escola e, como uma forma de agressão – como já vimos que André sofria *bullying* por esses dois garotos –, obrigavam André a usá-las também. Ainda nesse livro, constatamos que tanto o pai como a mãe do protagonista também eram usuários de drogas, esquecendo-se de suas responsabilidades enquanto pais.

No que confere aos títulos de número dois e cinco, notamos outros dois adultos bastante envolvidos com álcool. Em *O pintor do sombreiro de malvas* essa figura é representada pelo artista Vincent, que vivencia momentos de instabilidade emocional e ingere o álcool de modo exacerbado, enquanto a obra *O contador de estrelas* mostra o pai da personagem Antía como um alcóolatra, e por esse motivo é afastado da filha e perde um emprego de muito prestígio.

A última obra que apresenta a dependência química é *A cova das vacas mortas*, que desnuda um meio bastante degradado e ao mesmo tempo sustentado pela ideologia de Birke, mãe de Xael, já que eles viviam em uma comunidade *hippie*. Além disso, a mãe de Xael não era apenas uma dependente, mas também cultivava e vendia a maconha.

No âmbito brasileiro, por seu turno, observamos essa temática em apenas uma obra: *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga. Nessa narrativa, tia Inês, ao revelar seu passado à sobrinha Sabrina, explica que, quando jovem, se apaixonara por um homem mais velho, que a apresentou ao mundo das drogas e da prostituição, por isso, durante alguns anos, foi dependente de drogas injetáveis.

De um modo geral, observamos que, no mundo ficcional elencado nesse motivo, há uma maior incidência quanto ao uso de drogas por personagens adultas do que pelos

jovens, com exceção das obras de Aleixandre e Casalderey. Seria esse fato uma forma de ampliar o quadro de conflitos vivenciados pelos jovens protagonistas, assim como suas relações familiares conturbadas, com pais e mães, muitas vezes, não modelares? Seria uma forma de questionar protótipos e arquétipos familiares? Ou ainda seria um tabu falar da relação (curiosidades, descobertas e experiências) dos próprios jovens com as drogas, – especialmente no âmbito brasileiro, já que o tema quase não aparece?

V.2.13. Novas tecnologias e o mundo virtual

As temáticas que envolvem as novas tecnologias¹⁸¹ estão muito presentes na ficção literária juvenil, pois, recorrendo às nossas análises, constatamos que a maioria das obras – tanto brasileiras quanto galegas – demonstra a relação do jovem com esses novos meios de comunicação e de entretenimento. O que as difere são as estratégias empregadas nas narrativas para mostrar o uso dessas novas tecnologias (*games*, internet, vídeos, salas de bate-papo, *blogs*, redes sociais, dentre outros).

Como quase todas as obras empregam esses recursos, selecionamos apenas as que se destacam pela presença recorrente durante toda a narrativa. No âmbito brasileiro, ressaltamos duas obras, *Superned – A saga dantesca*, de Laura Bergallo e *Todos contra D@nte*, de Luís Dill. Nelas, constatamos a má utilização dessas ferramentas pelos jovens, pois, no primeiro caso, o garoto joga *videogames* em excesso, demonstrando um comportamento agressivo ao perder a última fase de um jogo, e o segundo, as redes sociais são um dos mecanismos escolhidos por um grupo de estudantes que pratica o *cyberbullying* com um garoto da escola, Dante.

¹⁸¹ Ceccantini (2010b: 09) faz um pertinente contraponto entre a presença da leitura/escrita e das novas tecnologias em obras de literatura juvenil. Comenta que, por um lado, há uma produção literária que representa suas personagens imersas no universo da leitura, mas, por outra perspectiva, vemos que a preocupação insistente com a leitura literária “pode ser percebida como uma espécie de reação à competição que as novas tecnologias impõem em relação aos produtos culturais que delas se originam (*games*, vídeos, mp3, internet, *blogs*, MSN, Orkut, torpedos etc.) e ao tempo dispensado pelos adolescentes ao consumo desses outros bens simbólicos. É como se, apoliticamente, uma vez mais a crise da leitura (literária!) pairasse de modo ameaçador sobre nossas cabeças, fazendo-se necessário tornar a literatura “competitiva”, mobilizando-a para tentar reverter um quadro para muitos desalentador e desumanizador, que apontaria para o crescente afastamento entre o jovem e o livro, apesar dos números gigantescos que movimentam o mercado no setor”.

Em contrapartida, na obra galega *A Pomba e o Degolado*, o protagonista utiliza a internet para frequentar salas de bate-papo e em uma delas, conhece uma amiga, que o ajuda a enfrentar seus conflitos pessoais e familiares.

Portanto, as narrativas brasileiras e galegas são semelhantes no que concerne à presença das novas tecnologias e à ausência de adultos que aconselhem aos jovens quanto ao uso dessas ferramentas de comunicação e de entretenimento. Mas, ainda assim, a obra galega aponta para uma relação mais consciente com a tecnologia do que as brasileiras, e essas, por sua vez, não deixam de suscitar a problemática do anonimato na internet, especialmente quando se trata de um crime virtual.

V.2.14. Uma legião de iguais: ditadura da estética

Em *Alice no espelho*, de Laura Bergallo e em *O outro passo da dança*, de Caio Riter, observamos que as protagonistas das obras, Alice e Celina, respectivamente, têm problemas de autoestima e ambas têm mães que se preocupam, de forma exacerbada, com a estética corporal. Muito embora esse seja o fio condutor de ambas as narrativas, e a presença da figura materna também corrobore esse processo, notamos situações distintas quando as comparamos.

Na obra de Bergallo, Alice desenvolve anorexia e bulimia, pois acredita que o único modo de ser feliz é ser magra como as modelos das revistas e programas televisivos que consome. O exemplo da mãe também pode ser um elemento que reafirme esse padrão para a garota, tendo em vista que quase todo o tempo da primeira é preenchido com suas dietas, contagens de calorias e atividades físicas.

Já na obra de Riter, Celina não se encaixa nesse protótipo feminino e a mãe está sempre desestimulando a jovem, já que Celina não se preocupa com a aparência. Cada uma ao seu modo, as adolescentes, por não se encaixarem em determinados padrões ou por valorizarem (ou não) determinados aspectos, acabam tendo sérios problemas psicológicos e físicos, e no caso de Alice, levando-a a uma situação mais grave.

Sobre a ditadura da estética, a própria Bergallo (2005: 170) explica, no paratexto de sua obra, que “o problema é que grande parte das mulheres quer imitar esse padrão de magreza, sem dar atenção ao biótipo de cada um. Em outras palavras, não existe

corpo ideal e o certo seria cada um valorizar o seu”. É exatamente o que ocorre com as protagonistas das duas narrativas, influenciadas tanto pela mídia quanto pela sociedade.

Verificamos que o caso galego é diferente, aliás, a construção da questão estética não parece ser uma preocupação como vimos nos dois casos brasileiros¹⁸². Nadia, de *O cero escuro*, é também uma garota que não se importa muito com a aparência, não vive sob a influência de pessoas ou da mídia que a estimule a ser de uma determinada forma. Tanto o é que as mudanças realizadas pela garota em seu aspecto físico são motivadas por uma questão de autoafirmação e pelo fato de se sentir bonita¹⁸³, mas sendo ela mesma. Não podemos deixar de mencionar que a narrativa também explicita um protótipo de beleza feminina através de uma garota popular da escola, que é muito atraente, perfil este atrativo para os meninos.

Diante do exposto, podemos concluir que questionamentos acerca da aparência física feminina estão presentes nos dois âmbitos literários, no entanto, a confiança na representação das garotas nas narrativas juvenis galegas parece ser um elemento muito recorrente, possivelmente como um fator cultural e distinto no caso das meninas brasileiras representadas pela ficção de nosso *corpus*, que se mostram mais influenciáveis aos aspectos externos e aos padrões socialmente aceitos.

V.2.15. As pegadas do silêncio: desaparecidos

A temática motivada pelas pessoas desaparecidas está presente tanto em narrativas brasileiras quanto em galegas. *O dia em que o Luca não voltou*¹⁸⁴, do brasileiro Luís Dill, mostra o drama de uma família que, depois de um dia rotineiro, de escola e cursos, nunca mais volta a ver seu filho único. Como já destacamos nos comentários dessa obra, a construção temporal da narrativa é um recurso bastante significativo, uma espécie de alicerce que sustenta o tema, pois revela como a família e

¹⁸² Vale ressaltar que o desfecho de ambas as narrativas brasileiras mostram as garotas mais conscientes de seus biótipos e protótipos.

¹⁸³ A transição da garota: do “cero escuro” para alguém que conseguia emitir a luz própria.

¹⁸⁴ É preciso lembrar, pois, que os paratextos, encontrados no final da obra, também sustentam a importância da temática, assim como colaboram para a verossimilhança dessa ficção.

os amigos do protagonista reagem com o passar do tempo – horas, dias, semanas, meses e anos – sem ter notícias ou vestígios do que poderia ter acontecido com Luca.

Em *O cero escuro*, de An Alfaya, a personagem Aurora também desaparece por alguns dias, mas felizmente retorna a sua casa quando as autoridades conseguem deter um grupo de criminosos que prometia papéis artísticos para jovens garotas, quando, na verdade, trabalhavam com a prática ilegal do comércio de órgãos.

A obra de Alfaya mostra como jovens, que sonham com o sucesso imediato no meio artístico, podem ser alvos fáceis de quadrilhas que prometem justamente a realização de seus anseios. Os traços de denúncia e a confirmação do real interesse dos criminosos são elaborados, sobretudo, a partir das informações fornecidas pelas autoridades policiais – conforme já explicitadas durante a leitura da obra. Nessa narrativa, diferentemente do caso brasileiro, o desaparecimento divide espaço com os conflitos pessoais e familiares da protagonista Nadia, portanto, o livro brasileiro aborda o tema de modo mais denso e dramático, cujo elemento mais intrigante é o silêncio.

Na “trilogia das sombras”: 1) *Noite de voraces sombras*, 2) *Tres pasos polo misterio* (“As sombras do faro”) e em 3) *Corredores de sombra*, todas de autoria de Fernández Paz, também podemos notar outra perspectiva a respeito de pessoas desaparecidas. Nos três títulos, são apresentadas as memórias de pessoas que desapareceram e foram mortas em decorrência da Guerra Civil e do período que se estendeu durante a ditadura de Franco. No primeiro e no terceiro título, observamos que os dois desaparecidos principais eram professores, e o escritor galego “fan homenaxes a mestres republicanos e, canda eles, ao tipo de ensino que defendían abertamente” (Roig Rechou, 2008c: 85, 2011a, 2011b). Já no segundo, os corpos dos desaparecidos aparecem, muitos anos após as práticas violentas do período em questão, justamente em um farol da pequena cidade de Pontebranca, considerado como um lugar tabu¹⁸⁵.

Em suma, o tema de pessoas desaparecidas demonstra aproximações e distanciamentos entre as obras do Brasil e da Galícia. Por um lado, observamos similaridades a partir do fato de que todas as narrativas mencionadas acima abrem um espaço para a denúncia dos desaparecidos, no entanto, há distinções quanto ao motivo dos desaparecimentos e ao desfecho dos casos, já que se trata de propostas singulares.

¹⁸⁵ Como a temática da Guerra Civil Espanhola já foi comentada, não discorreremos novamente sobre o assunto.

V.2.16. O tempo das mudanças: problemáticas mundiais

Em *Monte Verità*, a elaboração dos comunicados escritos pelo protagonista Manuel indica a urgência de uma revisão dos comportamentos humanos, bem como das relações entre as pessoas e o meio. As intervenções, ao mesmo tempo em que criticam a nossa relação caótica com outros seres e com o meio ambiente, propõem novas formas de se viver, repensando a questão do armamento; da taxa de natalidade dos seres humanos; do lixo; dos combustíveis fósseis; da relação entre homens e animais e, finalmente, do respeito universal. A originalidade na construção do tema, dentre outros elementos comentados em nossa análise, é verificada, sobretudo, pelo uso da distopia e

[...] ficcionaliza inúmeras questões filosóficas que estão presentes na obra teórica de Gustavo Bernardo. O tema principal desta narrativa aparentemente despretensiosa é o mesmo que o autor persegue em seus ensaios acadêmicos: o ceticismo como uma chave de compreensão do mundo. A recusa de qualquer tipo de dogmatismo é o mote que rege a narrativa, mas sem que isso seja uma lição a ser ensinada, senão uma sensação a ser experimentada [...] por meio de recursos ficcionais, que vão minando discretamente qualquer pretensão a um ponto de vista absoluto (Souza, 2015: 315).

Dessa forma, a opção pelo ceticismo, pela via do ensaio filosófico, propicia ao leitor um questionamento permanente (Souza, 2015: 315) acerca dos comunicados escritos pelo protagonista.

Em síntese, observamos que as temáticas presentes nas intervenções de *Monte Verità* não são matéria ficcional das narrativas galegas, contudo, os dois âmbitos literários enfocados em nossa tese são comprometidos com problemáticas de escala mundial, como já notamos em outras temáticas.

V.2.17. Habitantes das ruas: mendicantes

Illa Soidade, também da escritora An Alfaya, traz à tona a voz de uma minoria que permanece invisível aos olhos de muitas pessoas: os moradores de ruas. A escritora não é apenas ousada em desnudar essa realidade ao leitor, mas também pelo fato de a narrativa ser protagonizada por duas personagens femininas: uma mendicante e uma

estudante de Jornalismo, que se aproxima da primeira, Soidade, para conhecer sua história.

O universo da mendicância é mostrado, particularmente, por duas vias: a do preconceito e a do respeito. O primeiro é representado pela maior parte das personagens, revelando que os moradores de ruas atrapalham seus comércios e devem ser transferidos para outro lugar. O segundo, por seu turno, é verificado, especialmente, por Lucía, uma jovem de personalidade marcante, e que deseja atravessar o outro lado da rua de sua casa e adentrar naquele mundo proibido ou tabu.

O contato com a moradora de rua Soidade, as longas conversas entre a jovem e ela – gravadas por Lucía –, os paratextos, assim como o diário da mendiga, reforçam a voz de uma personagem que integra um grupo duplamente minoritário: por ser mulher e por ser uma mendicante.

Diante do exposto, observamos que Alfaya introduz na narrativa juvenil galega uma temática, qual seja, “[...] a marginalidade desde o ponto de vista dos sem teto e as circunstancias que levarán Soidade a vivir na rúa” (Mociño González, 2015: 341), pouco ou nunca antes abordada. Infelizmente, essa problemática social não compõe a galeria de temas das narrativas brasileiras, portanto, novamente, constatamos mais um distanciamento entre os dois marcos literários em questão. Finalmente, vale indagar se a ausência de um tema como esse poderia estar associada às informações já elencadas por nós, da carência do protagonismo feminino em suas diversas facetas¹⁸⁶?

V.2.18. Os mistérios do *megalitismo*

Tres pasos polo misterio, de Agustín Fernández Paz, é uma obra formada por três contos interligados pelo mistério. O *megalitismo*, temática apresentada em “A serpe de pedra”, não dialoga com os temas presentes nas narrativas brasileiras, assim como veremos em outro aspecto.

Nesse conto, a presença da arqueologia, de mitos ancestrais, enfim, de vestígios do passado ainda não desvendados completamente, suscitam mistérios nos seres

¹⁸⁶ Não podemos deixar de recordar as duas obras de Lygia Bojunga – *Aula de inglês* e *Sapato de salto* –, que se destacam por seu protagonismo feminino, e mostram as mais diversas facetas do universo feminino, já discutidas por nós quando tratamos dos relacionamentos amorosos e da violência.

humanos que se interessam pelo assunto, como é o caso do protagonista do texto, cuja obsessão por investigar esses monumentos de pedra o leva à loucura.

Como já explicamos e demonstramos em nossas análises do capítulo IV, Fernández Paz cria uma atmosfera misteriosa ao passo que descreve as escavações do arqueólogo e de sua equipe. E, ao recuperar dados valiosos e esclarecedores acerca dos objetos encontrados, favorece a construção da verossimilhança do conto.

Vale acrescentar que não se trata de uma cultura megalítica, pois o fenômeno em questão está presente em diferentes países. Contudo, podemos pressupor que o aparecimento desse fato em uma narrativa galega, possa estar relacionado à recorrência desses fenômenos em regiões da Galícia.

Finalmente, podemos supor ainda que a predileção por temas como o mencionado possa estar vinculada à manifestação do folclore, da tradição oral, ou também pelo emprego de determinados temas de forma despropositada, como mostra um trecho de uma entrevista com Fernández Paz:

[...] En Galicia [...] o abandono do campo levou emparellado, en moitos casos, un abandono da riquísima cultura mítica e simbólica que se mantivera durante séculos. A necesidade de integrar estes mitos e símbolos na vida urbana actual parécese moi relevante, e a esta cuestión dediquei varios dos meus libros (*Aire negro*, *No corazón do bosque*, *As fadas verdes...*). Por outra banda, en moitas das miñas obras, dun modo non propositado, incorporo temas (como o medo, en *Cartas de inverno* ou *Tres pasos polo misterio*) ou recursos (como as adivinanzas, en *Un tren cargado de misterios* ou *O Raio Veloz*) propios da tradición oral (Roig Rechou, 2008b: 10).

V.2.19. Peregrinações: Caminho de Santiago de Compostela

“A vella foto das estrelas”, um dos três relatos que integra o título *Tres pasos polo misterio*, é a única obra que trata do Caminho de Santiago de Compostela, sendo assim, estamos diante de uma temática que não se encontra nas narrativas brasileiras, tendo em vista o seu teor específico e a sua vinculação com o imaginário cultural galego.

A representação desse famoso percurso é bastante curiosa no relato em questão, pois, de início, a jovem protagonista realiza a rota estabelecida por seus pais (parte galega do Caminho Francês) com muita resistência. Contudo, estando no Cebreiro,

vivencia uma experiência, por meio do contato com a aparição de um garoto que já havia falecido naquele percurso.

A relevância desse tema para a ficção juvenil foi delineada em duas interessantes obras, a saber, *A Santiago. Relatos infanto-xunevís para o Camiño*¹⁸⁷, de Blanca-Ana Roig Rechou e Carmen Franco Vázquez (eds., 2010) e em *Itinerarios de lecturas. De Camiño a Compostela pola LIX*, de Blanca-Ana Roig Rechou e María Jesús Agra Pardiñas (eds., 2010)¹⁸⁸. Em ambas, observamos, de modo geral, um rastreamento de obras infantis e juvenis – com qualidade estética – que mostram as diferentes representações do Caminho de Santiago. Para mencionar apenas um elemento distinto nessas duas publicações, verificamos que enquanto a primeira oferece trechos ou capítulos das obras selecionadas, além de uma breve apresentação delas, a segunda, por sua vez, centra-se em comentários acerca das obras escolhidas para compor o título em questão.

Diante desses breves comentários e com a finalidade de reafirmar o significado desse tema – presente em “A vella foto das estrelas” –, para a cultura galega, retomamos algumas considerações de Roig Rechou e Agra Pardiñas (2010: 08), quando comentam sobre a seleção de títulos que integra o livro:

[...] ofrécense un conxunto de textos de ficción que tratan unha temática rica y atractiva como é a historia do Camiño e da súa contorna, poboada de vilas, cidades, mosteiros e castelos, e sobre todo de Compostela, punto final deste itinerario cheo de aventuras e no que afloran sentimentos, vivencias individuais e grupais de quen percorren ou viven nalgún dos espazos polo que transcorre. Unha ampla mostra para que os mediadores e o público infantil e xuvenil poidan vivir e sentir cos personaxes que protagonizan as historias dun feito socio-político-cultural que propiciou o diálogo entre culturas, enriquecéndoas, facéndolas máis sensíbeis e mesmo pacíficas.

¹⁸⁷ Importa mencionar que a obra *O peregrino a Compostela. Diario dun mago* (1998), do brasileiro Paulo Coelho, foi incluída nessa publicação por conta do tema em comum.

¹⁸⁸ Vale ressaltar que ambos os livros foram publicados em 2010, período em que se comemorou o *Ano Santo Xacobeo*. Essa festividade ocorre todos os anos em que o dia do apóstolo Santiago aconteça em um domingo.

V.3. Diálogos culturais: as realidades brasileira e galega

Tal como já temos demonstrado ao longo desta tese e como nossa pesquisa também está ancorada nos estudos de literatura comparada, os dois subsistemas aqui configurados surgem de contextos com traços análogos, muito convidativos para um jogo de aproximações e de distanciamentos entre obras ficcionais de cada um dos âmbitos, brasileiro e galego, para uma compreensão mais global¹⁸⁹ de cada um.

Diante desse universo, propusemos um recorte quanto às temáticas presentes e recorrentes nas narrativas previamente selecionadas de ambos os subsistemas – objetivo pelo qual também consideramos as contribuições da *tematología* como um ramo específico da literatura comparada, ainda que controverso, mas muito válido –, levando em conta também os demais dados levantados durante as análises dessas obras.

Sendo assim, este capítulo reafirma a assertiva de que as narrativas juvenis contemporâneas de ambos os marcos literários têm empregado temáticas cada vez mais inovadoras e que permaneceram durante muito tempo fora das páginas dos livros de literatura para jovens (e crianças). Algumas delas, ainda que tratadas desde sempre, ganharam uma nova roupagem e respondem às novas formas de vida do século XXI.

Essas renovações – que já vêm ocorrendo há algumas décadas, com bem ilustramos nos capítulos II e III – no plano temático, assim como no projeto editorial e gráfico como um todo, podem estar relacionadas ao fato de que a leitura para o público pretendido ocupe um espaço de fronteira

entre múltiples corpus, funciones, ámbitos y formas de proceder. [...] para señalar que la lectura en esta franja de edad marca la *frontera* entre la lectura infantil, socialmente propiciada y mayoritariamente aceptada, y la consolidación de una práctica lectora adulta, señalada por todos los estudios como deficitaria en una parte muy elevada de la población actual (Colomer, 2009: 09).

Ainda que esta tese não trate diretamente com os jovens leitores, não podemos perder de vista a formação desse campo literário e do leitor, tendo em vista o destino dessas obras analisadas. Nesse passo, acreditamos que, quanto melhor o trabalho estético desses livros, somado a estratégias que cativem os receptores – por mediadores

¹⁸⁹ Assim como as investigações já realizadas por Ceccantini (2010a), Roig Rechou (2010a) e Silva (2016).

capacitados –, como a seleção desta tese, é possível uma atuação de forma mais eficaz na educação literária, essa metodologia necessária para conseguir um leitor competente (Roig Rechou, 2013d). E, além disso, essas leituras podem ampliar as discussões acerca de temas que permitem tanto a reflexão sobre si próprio quanto sobre o outro.

Posto isso, vale salientar, aliás, a riqueza de temáticas levantadas e comentadas – com os seus motivos, mitos, protótipos e arquétipos – ao longo desta pesquisa que, de forma sintetizada, foram dezenove: 1) Relações familiares; 2) Processo de amadurecimento; 3) Primeiras experiências amorosas; 4) Amizade; 5) Violência; 6) Guerras e conflitos bélicos; 7) Doenças; 8) Morte; 9) Preconceito e discriminação; 10) Deficiência; 11) Homossexualidade; 12) Drogas; 13) Mundo virtual; 14) Ditadura da beleza; 15) Desaparecidos; 16) Problemáticas mundiais; 17) Mendicantes; 18) *Megalitismo* e 19) Caminho de Santiago de Compostela.

Nossos comentários em cada um dos subtópicos deste capítulo, para demonstrar as similaridades e as distinções quanto às construções desses temas nas obras dos dois contextos configurados, revelou, a nosso ver, mais aproximações do que distanciamentos.

De início, as quatro primeiras temáticas já são tidas como muito comuns nos dois subsistemas – e não apenas no *corpus* de nosso trabalho. Vale acrescentar que, sobretudo, o tema de número dois, está diretamente relacionado ao fato de essas obras serem consideradas narrativas de formação, conforme já explicamos. Contudo, a temática de número três merece uma ressalva.

As primeiras experiências amorosas dos jovens são descritas nas narrativas galegas de forma mais aprofundada e menos ingênua do que nas brasileiras. Ademais, também percebemos que os dois âmbitos em foco parecem ter receio em abordar questões sexuais como um componente dessas vivências, pois, quando aparecem, estão ligadas à violência sexual. Dessa forma, essa temática é ainda muito pouco explorada nos dois contextos, e apresentada, essencialmente, por meio desse viés, podendo sugerir uma perspectiva conservadora e controladora sobre o tema em questão.

No tocante aos temas que compreendem os números de cinco a dezessete – já que os de número dezoito e dezenove fazem parte do folclore e do imaginário cultural galego –, observamos que os autores dessas narrativas estão comprometidos em tratar

de temáticas pouco discutidas e que, cada um ao seu modo, vem rompendo com antigos paradigmas. Porém, traços distintivos também foram percebidos.

Questões sexistas, tanto no campo masculino quanto no feminino tiveram mais recorrência nas narrativas brasileiras, como, por exemplo, a predileção por protagonistas masculinos e não femininos; o binarismo quanto às atividades socialmente construídas apenas para homens ou para mulheres (o caso dos garotos que eram bailarinos). Outras situações que são encaminhadas para o comportamento feminino também merecem atenção, já que as obras do contexto brasileiro também indicam que as garotas parecem estar mais suscetíveis aos padrões estéticos disseminados pela mídia e por diferentes esferas sociais.

No que tange à presença das guerras e dos conflitos sociais, notamos que o contexto galego apresenta uma maior tradição quanto à abordagem desses temas – assim como já demonstraram as inúmeras pesquisas de Blanca-Ana Roig Rechou e seu grupo de investigadores¹⁹⁰. Essa temática parece ser relevante, essencialmente, por dois motivos: primeiro, por se tratar de uma temática tabu e ter ficado durante muito tempo à margem da ficção, sobretudo da literatura infantil e juvenil e, segundo, pela questão da memória histórica recuperada e mostrada às novas gerações com o fim de que aquele período não se repita.

No que confere à homossexualidade, muito embora os dois marcos literários apresentem essas relações, nossa pesquisa valida a pouca recorrência dessa temática, sugerindo “certa resistência” em ampliar as discussões acerca desse assunto. Dessa forma, parece-nos que essa questão ainda aparece nas narrativas juvenis de forma tímida e elegendo a heterossexualidade como modalidade predominante entre suas personagens.

É preciso admitir, por último, que um recurso significativo presente nas narrativas brasileiras e galegas é que elas dão voz às personagens representantes de grupos minoritários e, em muitos casos – independente do desfecho das obras – ocupam um lugar de destaque no universo ficcional. Dessa forma, essa característica revela que, como já comentamos, essas obras propõem tanto uma identificação com o público leitor, permitindo a reflexão sobre si próprio, como a possibilidade de olhar o outro e

¹⁹⁰ Grupo este em que também há investigadores brasileiros, como é o caso da Rede LIJMI e do Grupo de Investigação Liter21, já citados.

observar menos as diferenças e mais a riqueza das diversidades, pois como afirma Rosa Regás (2005): “Leer es un antidoto contra cualquiera concepción del mundo excluyente y fundamentalista, y un revulsivo contra la violencia, la personal y la de las ciegas violencias [...]”.

A seguir, apresentamos nossas considerações finais desta tese, recapitulando pontos relevantes e apresentando alguns encaminhamentos futuros quanto à docência e à pesquisa.







CONCLUSÕES



Nesta tese, apresentamos, como já adiantamos na Introdução, um levantamento cujo intuito foi comparar dois subsistemas literários juvenis – o brasileiro e o galego –, ressaltando, aliás, suas aproximações e seus distanciamentos a partir de um *corpus* de vinte e quatro narrativas juvenis contemporâneas selecionadas, sendo doze de cada âmbito, já que contar por dezenas é um traço identitário na Galícia (Roig Rechou, 2008a: 13). Em meio a esse amplo universo, o nosso propósito mais específico foi investigar quais as temáticas recorrentes dentre os títulos escolhidos, bem como as suas respectivas construções.

Nas considerações iniciais, buscamos estruturar os passos para a consolidação deste trabalho, contextualizando a pesquisa dentro de outras experiências já realizadas por nós, além de ressaltarmos a importância desta pesquisa para os estudos de literatura juvenil dos dois contextos configurados; seus objetivos; procedimentos metodológicos e arcabouço teórico.

Com o objetivo de melhor introduzir nosso trabalho nas tradições dos estudos comparados, realizamos um breve histórico sobre a Literatura Comparada, passando pelas duas importantes escolas que a fundamentaram; pelos questionamentos de René Wellek; pela diversidade de vieses existentes e, finalmente, por uma sucinta introdução sobre a *Tematología*, tendo em vista que o nosso recorte compreende o estudo das temáticas nos dois contextos indicados.

Diante desse relevante elemento narrativo, resgatamos, de forma sintética, os estudos de Tomachevski (1976: 169), que considera o tema como “aquilo de que se fala” na obra. Além desse componente, o estudioso russo também nos recorda dos motivos – ou subtemas, ou temas complementares, como vimos na grade de Ceccantini (2000) –, que juntos, formam o “apoio temático da obra”, isto é, auxiliam na construção da temática central. Por último, vale acrescentar a motivação, um conjunto de recursos que auxilia na elaboração dessa temática, podendo ser observada, especialmente pelo tipo de narrador, pelo foco narrativo, pela atitude das personagens, dentre outros elementos.

Em seus manuscritos, Tomachevski (1976: 170) evoca também a importância da seleção e da elaboração da temática, considerando que “a figura do leitor está sempre presente na consciência do escritor, embora abstrata, exigindo o esforço deste para ser o

leitor de sua obra”. Esse esforço é traduzido no pensamento de que o livro deve ser interessante e é, enfim, essa última noção que guia o escritor na escolha do tema.

A partir da trajetória da literatura juvenil no Brasil, permitimo-nos observar que a década de 70 foi o marco do nascimento desse subsistema brasileiro, isto é, ele passou a ser reconhecido. Nas décadas de 80 e 90, verificamos que a literatura juvenil ganha espaço no mercado de trabalho e a qualidade estética começa a ser vista nas produções para o público pretendido. Dos anos 2000 até a atualidade – período que compreende as obras de *nosso* corpus – são destaques as criações editoriais e gráficas, assim como a presença de temáticas nunca ou pouco abordadas, um labor que busca, cada vez mais, propor a identificação com a diversidade juvenil atual. Sobretudo nas narrativas juvenis contemporâneas – gênero evidenciado neste trabalho –, diversos estudos afirmaram a presença de “temas de fronteira”, cuja Coleção do Pinto foi a precursora no Brasil.

Diferentemente do caso brasileiro, o subsistema juvenil galego já conta com uma *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (2015), coordenada por Blanca-Ana Roig Rechou, obra de folêgo, que também nos permitiu recorrer a textos anteriormente publicados e significativos para a formação desse marco literário. Situação não análoga à do Brasil é a complexa questão linguística que afligiu a Galícia entre os séculos XV e XIX, época de lutas e manifestações em prol da liberdade da língua galega. Foi só a partir desse evento que outras esferas sociais iniciaram seu desenvolvimento, dentre elas a literatura para crianças e jovens.

Nessa trajetória, vimos que o marco inicial da literatura juvenil galega ocorreu entre as décadas de 60 e 70, com a publicação da obra *Memorias dun neno labrego* (1961), *Cartas a Lelo* (1971) e *Aqueles anos de Moncho* (1977) de Xosé Neira Vilas. Nos anos 80 e 90 surgem duas gerações, a saber, “Xeración do 68” e “Xeración dos 90”, valendo-se de temas bem próximos de suas realidades para atender aos jovens leitores. Por último, da metade da década de 90 até a atualidade, houve grande inovação na produção literária para jovens, tal qual verificamos no âmbito brasileiro.

No tocante à juventude, partimos das investigações de Antonio Groppo (2000: 08) por acreditar em uma “representação simbólica” construída pela sociedade ou pelos próprios jovens, considerando não apenas uma determinada faixa etária, mas também uma série de comportamentos comuns entre os indivíduos. Além da juventude, outros

grupos também foram assim criados, como a infância e a Terceira Idade. Groppo (2004: 11) reafirma que “a juventude é uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo” e é necessário relacionar a juventude com outras categorias, tais como classe social, nacionalidade, gênero, entre outros, como demonstra o trecho a seguir:

Assim, ao analisar as juventudes concretas, é preciso fazer o cruzamento da juventude – como categoria social – com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O que a história e análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta (Rezende *apud* Groppo, 2004: 12).

As pesquisas de Groppo (2004: 14) estão fundamentadas a partir de argumentos de autoridades no assunto, porém, ao buscar uma definição própria, propõe uma visão mais ampla de juventude, o que ele chama de “dialética das juventudes”. Após investigar a história das juventudes modernas, o investigador constatou que “é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia”, o que não significa esquerdismo ou revolta.

Diante disso, a pertinência de se pensar a juventude de forma dialética em nosso trabalho reside no fato de que o *corpus* desta tese abriga obras de literatura de dois países: Brasil e Espanha (Galícia) e, dessa maneira, as narrativas juvenis conduziram-nos a observar não apenas traços comuns dos jovens de cada âmbito, mas também os distintivos, ou seja, aqueles que especificam as juventudes de acordo com seus contextos e a partir das temáticas abordadas pela ficção.

Ao tratar da indústria editorial, a estudiosa argentina María Teresa Andruetto revela inquietações quanto a este estrato do fenômeno literário – que como vimos ao longo desta tese, teve e continua tendo um significativo compromisso, em conjunto com os escritores, na elaboração dos títulos e, logo, na qualidade deles –, principalmente quando se trata da produção literária para crianças e jovens.

Outros apontamentos de Andruetto estão muito próximos do trabalho que editoras já mencionadas em nossa pesquisa têm proporcionado, especialmente, ao público juvenil, aprimorando e refinando os projetos editoriais em cada coleção e em cada ano. Assim, é também papel do mercado editorial contribuir para a formação de leitores competentes e críticos e não apenas consumidores, mas, em especial, jovens que

tenham acesso e saibam escolher dentre as inúmeras opções que o mercado oferece, como a autora ressalta a seguir:

Para que a indústria editorial prospere, sabemos que faltam compradores de livros. E para que haja compradores de livros – sejam eles particulares instituições ou o Estado –, falta construir leitores. Porém, conforme for a qualidade dos leitores que consigamos formar, igualmente será a qualidade dos produtos fabricados e vendidos para esse mercado potencial. A indústria existirá, então, igual e melhor – igual, digo, em sua produção, ou até mais potente –, mas editando livros de melhor qualidade, se conseguirmos melhores destinatários, ou seja, se formarmos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos (Andruetto, 2012: 65).

Antes da apresentação e explicação da grade de análise utilizada neste trabalho, assim como as adaptações realizadas para melhor atender aos nossos propósitos, retomamos, sinteticamente, alguns pontos relevantes sobre o cânone, e como assinalou Colomer (2007: 153)¹⁹¹, o debate teórico acerca dos clássicos também incluiu as obras de literatura infantil e juvenil, em decorrência da força histórica que este tipo de literatura já construiu quanto à sua importância literária.

Além disso, estamos de acordo com a pesquisadora quando comenta que o cânone é um conjunto vivo e cambiante – e fluido, considerando a autoridade da crítica para destacar determinados títulos (Colomer, 2007: 153) –, porque alguns dos escritores selecionados para este trabalho já são considerados cânones, não apenas pela qualidade artística de suas obras, mas por todo o labor que vêm realizando no campo da literatura para crianças e jovens. E complementa, embora de forma extensa, mas valiosa:

Vivo e cambiante em primeiro lugar em relação às obras que o compõem. A evolução histórica leva incessantemente ao acréscimo de novas obras da lista (ou a retirá-las) e cada obra introduzida não apenas se coloca no final da lista, mas reordena o conjunto anterior. Na realidade, o cânone das leituras escolares variou ao longo da história devido às inclusões e exclusões realizadas pela crítica sobre obras e autores. O “cânone literário” não foi nunca, então, algo imutável, mas, pelo contrário, encontra-se em crise permanente. [...] Em segundo lugar, o cânone é cambiante também em relação às hierarquias que se estabelecem entre os tipos de obras admitidas. O sistema literário é complexo, um *polissistema*, como o chamou Itamar Even-Zohar, baseado na confrontação permanente de modelos que

¹⁹¹ Valemo-nos de várias reflexões de Colomer (2007) em nossas considerações finais, tendo em vista que suas ideias dialogam com a maior parte dos estudos utilizados e comentados em nosso trabalho, além de podermos condensar nossos comentários, amparados por uma obra que ainda não havíamos explorado nos capítulos desta tese.

convivem e estabelecem tensões entre o centro e a periferia (nos termos de Lotman), entre o centro e os distintos graus de periferia culta, entre a arte culta e a arte popular. Durante o século XX, estas tensões se manifestaram através da grande penetração das formas populares nas fronteiras da cultural central [...] ou entre culturas poderosas e minoritárias [...] (Colomer, 2007: 154-5).

No que concerne às análises das vinte e quatro narrativas selecionadas, doze de cada marco literário, essas ocuparam a maior parte das páginas de nosso trabalho, demonstrando, ao mesmo tempo, uma diversidade de recursos textuais empregados pelos escritores, mas também muitas semelhanças, como a própria grade de análise¹⁹² sugere, grade esta que foi utilizada por nós como procedimento metodológico do trabalho. Ainda que tenhamos centrado nossas discussões acerca das temáticas e de suas construções, sabemos que se trata de um rico material para divulgação posterior, sem perder de vista a possibilidade de novas leituras e revisões, sempre muito bem-vindas para aprimorar essas práticas.

Muito embora tenha sido o capítulo mais extenso da tese, devemos confessar que foi o mais prazeroso, especialmente pela possibilidade de adentrar em tantos universos distintos, seja em nosso próprio país e em outros, pois pudemos conhecer um pouco mais da Galícia, iniciando pelo próprio idioma e percorrendo, ainda que no plano imaginativo, os diversos cenários e fatos elaborados nas narrativas.

No que tange às temáticas recorrentes dos dois âmbitos literários configurados nesta investigação, constatamos que muitas delas são inovadoras não apenas pelo seu emprego, mas também pela forma como são construídas ao longo da tessitura textual. Diante da predileção por esse elemento narrativo, cabe destacar outra apropriada citação de Colomer (2007: 134-5):

[...] Uma grande quantidade de obras são escritas para formar opiniões sobre temas determinados, embora seja verdade que estes sejam temas novos, já que se trata de preocupações próprias de nosso tempo, tais como as geradas pela vida nas grandes cidades, as migrações sociais ou a sociedade de consumo. Mas se para selecionar devemos compatibilizar diferentes critérios de avaliação, cabe perguntar-se desde quando o tema do qual trata determinada obra determina sua qualidade artística e se é possível sintetizar uma narrativa literária dizendo simplesmente, por exemplo, que “fala sobre anorexia”.

¹⁹² Foi a nossa primeira experiência com a aplicação dessa ferramenta, embora já tivéssemos conhecimento dela.

Estamos de acordo com o questionamento da investigadora e, ressaltamos que, embora estejamos privilegiando as temáticas como um fio condutor que guie nossa análise comparativa, acreditamos que a qualidade estética de uma obra não possa ser avaliada a partir de um único recurso, como, por exemplo, com o emprego de temas inovadores, mas sim, pelo conjunto dos elementos internos e externos de um livro, já que consideramos a obra literária como um fator social. No entanto, para justificar a escolha pela constatação e análise das temáticas nos dois marcos literários, basta recordarmos de nossos objetivos, presentes tanto no início dessas considerações finais quanto na introdução do trabalho.

No que concerne às análises comparativas propostas por nós, verificamos muito mais aproximações do que distanciamentos – mas esses também serão ressaltados –, resultado que nos remete a algumas postulações de Darío Villanueva (1991: 09), quando utiliza a expressão “polen de ideas”¹⁹³. Essa expressão acompanha o estudioso há mais de vinte anos em suas investigações para explicar as convergências entre obras de diferentes literaturas, como a própria epígrafe, de autoria de William Faulkner (1897-1962), escolhida por ele para iniciar a sua obra *El Polen de ideas. Teoría, Crítica, Historia y Literatura Comparada* e que vale ser rememorada: “You know, sometimes I think there must be a sort of pollen of ideas floating in the air, which fertilizes similar minds here and there which have not had direct contact” (Darío Villanueva, 1991: 07).

Posto isso, observemos alguns resultados obtidos quanto às semelhanças e diferenças no que confere às temáticas dos dois subsistemas em questão:

- Quase todas elas abordam temas recorrentes na vida dos jovens leitores – com exceção de duas obras que se distanciam dessa tendência: *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo e de “A serpe de pedra”, relato presente na obra *Tres pasos polo misterio*, de Agustín Fernández Paz;
- A maioria das narrativas juvenis apresentam temáticas que antes não eram presentes na literatura para o público pretendido, chamadas ao longo de nosso

¹⁹³ Segundo o estudioso, essa expressão está associada “al pensamiento crítico y a la propia concepción de la cultura de T. S. Eliot, en los que me introdujo uno de mis maestros, ya desaparecido, Enrique Moreno Báez. Como es bien sabido, para el poeta de *The Waste Land* todos los escritores, desde Homero hasta el propio Joyce, son contemporáneos entre sí, y también lo son nuestros, de forma que ninguna literatura está completa en sí misma, ni se puede comprender una obra cualquiera sin el apoyo de otras lecturas, cuanto más numerosas mejor” (Darío Villanueva, 1991: 09).

trabalho de difíceis, de fronteira ou tabus – mas faremos algumas observações acerca disso –, tais como diferentes formas de violência; a morte, as drogas, as guerras, o preconceito, a homossexualidade; desaparecidos; dentre outras;

- As primeiras experiências amorosas são notadas em quase todas as narrativas, mas não de modo homólogo, isto é, as construções dessas vivências nas narrativas brasileiras são tratadas de forma mais inocente do que nas galegas, com exceção de *Aula de inglês*, de Bojunga, que, de fato, acaba sendo a única que se aprofunda e adentra a experiência sexual, sempre por meio de pistas linguísticas que permitem ao leitor o reconhecimento da situação;
- Dado ainda relacionado ao item anterior é que a maioria das obras não trata da sexualidade e, mais curioso ainda é que, quando aparece, nos dois contextos propriamente ditos, está ligado à violência sexual – embora saibamos da importância de se retratar esse tema no campo das violências;
- As obras galegas apresentam uma maior tradição quanto à abordagem de situações relacionadas a guerras e outros conflitos sociais, tais como, a Guerra Civil Espanhola, o terrorismo basco, dentre outras, considerando que a construção dessas situações ocupa um lugar de destaque nas narrativas, diferentemente do caso brasileiro que, mesmo as utilizando, elas aparecem como pano de fundo ou como desdobramentos de outros temas que são mais centrais;
- A deficiência, embora apareça nos dois marcos literários, notamos que a obra galega oferece um tratamento mais aprofundado, construindo uma alegoria circense, em que as estrelas de um *freak show* são crianças com alguma deficiência;
- A homossexualidade, embora presente nas obras dos dois âmbitos configurados e retratada de diferentes formas, como já vimos nos capítulos IV e V, aparecem ainda de forma tímida na literatura juvenil, mesmo que consideremos a presença delas como um traço bastante inovador e que rompa, ainda que em menor escala, com o padrão heterossexual;
- A presença de drogas aparece de forma mais corriqueira e explícita nas narrativas galegas, revelando, inclusive, o seu uso ou dependência por adultos, e não por jovens, o que reflete outra questão, qual seja, a do ambiente

degradado em que alguns protagonistas vivem e a experiência de se conviver com pessoas que usam as substâncias químicas. Sendo assim, salvo em *A Pomba e o Degolado*, em que jovens estudantes aparecem nesse universo – mas não são protagonistas, portanto, não há um aprofundamento sobre isso –, as drogas parecem também ser outro terreno com diversas possibilidades a serem exploradas na ficção juvenil;

- As poucas protagonistas femininas dos títulos brasileiros parecem ser mais influenciáveis quanto aos padrões estéticos veiculados pelas mídias e pela sociedade do que nas narrativas galegas, cujo protagonismo dessas últimas é mais representativo, assim como a própria construção dessas personagens aparece com traços de maior confiança em de si próprias;
- Uma obra galega que rompe com paradigmas atuais, inclusive dentro do próprio subsistema juvenil galego, é *Illa Soidade*, em que o universo da mendicância é desnudado e compreendido por uma jovem estudante de Jornalismo;
- São duas as obras brasileiras que representam o negro, a saber, *O dia em que o Luca não voltou* e *Todos contra D@nte* – um número ainda pequeno se comparamos com a maioria de personagens brancas que ocupam a ficção juvenil –, mas que mostra, no primeiro caso, Everaldo, o filho da empregada, como o narrador da história, e, no segundo, um garoto cuja mãe está prosperando economicamente, porém, é perseguido justamente por não pertencer ao grupo dos estudantes do colégio;
- Finalmente, de modo geral, os dois contextos mostram personagens que estão à margem da sociedade, mas um recurso de destaque é que todas elas, em maior ou menor medida, apresentam voz e explicitam suas histórias de vida e suas angústias.

Com base nessas aproximações e distanciamentos, vale salientar que se trata de apenas uma leitura, o que significa a possibilidade de outros olhares. Além disso, cabe retomar algumas ideias de Coutinho (1996: 67), pois o estudioso evidencia que a Literatura Comparada passou por grandes transformações a partir da década de 70, deixando para trás um viés universalizante para outro mais plural, valorizando,

inclusive, as diferenças que identificam cada marco literário no processo de comparação.

É preciso admitir ainda que, muitos desses resultados já foram observados em outras investigações, portanto, acreditamos que não se verifica uma originalidade quanto ao estudo das temáticas recorrentes na literatura juvenil e nem no que diz respeito à realização de um trabalho comparativo entre os contextos brasileiro e galego, contudo, consideramos que a união desses elementos, em um único estudo, possa apresentar certa singularidade, ademais de proporcionar um estreitamento de vínculos entre os dois subsistemas.

A partir deste trabalho, abrem-se outras possibilidades de investigação, como, por exemplo, pesquisar a evolução dessas temáticas (ou de algumas delas) de forma separada e/ou em conjunto nos dois subsistemas configurados; recorrer aos Estudos Culturais para aprofundar as discussões acerca da predileção por determinada temática em um contexto e em outro não; investigar e analisar mais a fundo as representações femininas nas narrativas juvenis de ambos os contextos, dentre outras sugestões.

Para encerrar esta tese, mas não as discussões, nossas pretensões quanto ao futuro são dar continuidade à carreira acadêmica, assim como à carreira docente, atuando na área dos Estudos Literários e passando também pela formação do leitor, que só é possível a partir de uma educação literária bem planejada com a finalidade de formar um leitor competente e que seja capaz de

acceder por sí mismo a los textos, pudiendo leer diferentes tipos de textos, teniendo criterio para interpretarlos y enjuiciarlos, así como la capacidad para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes (Cerrillo, 2015: 22).





BIBLIOGRAFIA



1. Bibliografia ativa

1.1. Literatura juvenil brasileira

Bergallo, Laura (2005), *Alice no espelho*, 1. ed., ilust. Edith Derdyk, São Paulo: Edições SM.

_____ (2009), *Supernerd – a saga dantesca*, ilust. Maurício Paraguaçu e Dave Santana, 1. ed. São Paulo: DCL.

_____ (2010), *Jogo da Memória*, 1. ed., ilust. Martha Wernek, Rio de Janeiro: Escrita Fina.

Bernardo, Gustavo (2009), *Monte Verità*, 1. ed., ilust. Paula Delecave, Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores.

Bojunga, Lygia (2006), *Aula de inglês*, 1. ed., ilust. Regina Yolanda, Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

_____ (2011), *Sapato de salto*, 2. ed., ilust. Rubem Grilo, Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

Carneiro, Flávio (2008), *A distância das coisas*, 1. ed., ilust. Andrés Sandoval, São Paulo: Edições SM.

Dill, Luís (2008), *Todos contra D@nte*, 1. ed., ilust. Helen Nakao, São Paulo: Companhia das Letras.

_____ (2009), *O dia em que Luca não voltou*, 1. ed., ilust. Warrak Loureiro, São Paulo: Companhia das Letras.

Riter, Caio (2006), *O rapaz que não era de Liverpool*, 1. ed., ilust. Mayumi Okuyama, São Paulo: Edições SM.

_____ (2009), *Viagem ao redor de Felipe*, 1. ed., ilust. Tatiana Sperhacke, Editora Projeto: Porto Alegre.

_____ (2014), *O outro passo da dança*, 3. ed., ilustração de Joãocaré, Artes e Ofícios: Porto Alegre.

1.2. Literatura juvenil galega

- Aleixandre**, Marilar (2005), *Rúa Carbón*, 1. ed., ilustr. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2008), *A cabeza de Medusa*, 1. ed., ilustr. Victoria Diehl, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ **Alfaya**, An (2007), *Illa soidade*, 1. ed., ilustr. Antonio Seijas, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2011), *O cero escuro*, 3. ed., ilustr. Manuel Estrada, Vigo: Tambre.
- Calveiro**, Marcos (2007), *Rinocerontes e quimeras*, 1. ed., ilustr. Manuel Estrada, Vigo, Vigo: Tambre.
- _____ (2010), *O pintor do sombreiro de malvas*, 1. ed., ilustr. Ramón Trigo, Vigo: Edicións Xerais.
- Casalderrey**, Fina (2007), *A Pomba e o Degolado*, 1. ed., ilustr. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Fernández Paz**, Agustín (2002), *Noite de voraces sombras*, 1. ed., ilustr. Miguel A. Vigo, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2004), *Tres pasos polo misterio*, 1. ed., ilustr. Miguelanxo Prado, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2006), *Corredores de sombra*, 1. ed., ilustr. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Jaureguizar**, Santiago (2006), *A cova das vacas mortas*, 1. ed., ilustr. Manuel G. Vicente, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2010), *O contador de estrelas*, 1. ed., ilustr. Rafa Sañudo Raro, Vigo, Santiago de Compostela. Alfaguara/Obradoiro.

2. Bibliografía passiva

- Agrelo Costas**, Eulalia (2009), “*Rinocerontes e quimeras*, de Marcos S. Calveiro”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 17 (II Série), “Recensões e notas críticas”, pp. 87-88.

- _____ (2011), “Da institución escolar ao centro do canon: Agustín Fernández Paz”, em Ana Margarida Ramos e Isabel Mociño (eds.), *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos. 01, 2011, pp. 359-368.
- _____ (2012a), “El compromiso de maestros y maestras en la constitución del sistema literario infantil y juvenil gallego”, em Rui Ramos e Ana Fernández Mosquera (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação - Universidade do Minho), col. Estudos.02, pp. 15-38. CD-Rom/E-book
- _____ (2012b), “Un berro silencioso contra a barbarie: *Corredores de sombra*, de Agustín Fernández Paz”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Marta Neira Rodríguez e Isabel Soto López (coords.), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI. Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano, pp. 155-168.
- _____ (2015), “Contexto e factores sistémicos”, em Blanca-Ana Roig Rechou (coord.), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 503 pp.
- Agrelo Costas, Eulalia, Juan Lago Leis, Isabel Mociño González, Marta Neira Rodríguez, Amparo Raviña Rosende, Blanca-Ana Roig Rechou e María Isabel Soto López** (2005), “Tratamento dos conflitos bélicos na literatura infantil e xuvenil en lingua galega”, em Veljka Ruzicka Kenfel, Celia Vázquez García e Lourdes Lorenzo García (coords.), *Mundos en conflito: Representación de ideoloxías, enfrontamentos sociais y guerras en la Literatura infantil y juvenil*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 71-91.

- _____ e Isabel **Mociño González** (ed., introd. e notas, 2007), *Obra narrativa en galego de Amador Montenegro*, Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades/Xunta de Galicia, colección Narrativa recuperada.
- Aguar**, Vera Teixeira de (1996), “O leitor competente à luz da teoria literária”, em *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, 124, jan/mar., pp 23-34.
- _____ (2010a), “Literatura juvenil na voz das minorias”, em *Anais do 32º Congresso Internacional de IBBY/ 32nd International IBBY Congress*, Santiago de Compostela. pp. 01-05
- _____ (2010b), “A morte na literatura: da tradição ao mundo infantil”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 43-72.
- _____ (2010c), João Luís **Ceccantini** e Alice Áurea Penteado **Martha** (orgs.) (2010), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.
- _____, João Luís **Ceccantini** e Alice Áurea Penteado **Martha** (orgs.) (2012), *Narrativas juvenis: geração 2000*, São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP.
- _____, Alice Áurea Penteado **Martha** (orgs.) (2014), *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*, São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Aguar e Silva**, Vitor Manuel (1974), *A estrutura do romance*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso Montero**, Xésus (1980), “Prólogo à 2º ed”, em Xosé Neira Vilas, *O ciclo do neno. Memórias dun neno labrego. Aqueles anos do Moncho*, Madrid: Akal, col. Arealonga, pp.03-06.
- Alós**, Alseldo Peres (2012), “A literatura comparada neste início de milênio”, em *Ângulo 130 – Literatura Comparada*, vol. 1, julho-setembro, pp. 007- 012.
- Andruetto**, María Teresa (2012), *Por uma literatura sem adjetivos*, Tradução ao português de Carmen Cacciaccaro, São Paulo: Pulo do Gato.
- Augras**, Monique (1989), *O que é tabu*, São Paulo: Editora Brasiliense.

- Beckett**, Sandra L. (2009), *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, New York and London: Routledge.
- Bloom**, Harold (2001), *O cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo*, Rio de Janeiro: Objetiva.
- _____(1994, 2010), “Uma Elegia para o Cânone”, em Harold Bloom, *O Cânone Ocidental*, tradução ao português de Marcos Santarrita, Rio de Janeiro: Objetiva, pp. 27-60.
- Bonnici**, Thomas e Lúcia Osana **Zolin** (org.) (2009), *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*, 3. ed. rev. e ampl., Maringá: Eduem.
- Borelli**, Silvia Helena Simões (1996), *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*, São Paulo: Educ: Estação Liberdade.
- Bourdieu**, Pierre (2005), *A dominação masculina*, Tradução ao português de Maria Helena Kühler, 4. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brait**, Beth (2004), *A personagem*, São Paulo: Ática.
- Bulamarque**, Fabiane Verardi e Diogo da Costa **Ruffato** (2010), *A temática homossexual na literatura infantil e juvenil : ação inclusiva*, em : Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 213-229.
- Cademardori**, Ligia, (2010), “Além das delicadezas”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 07-10.
- Candido**, Antonio (1976), *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*, São Paulo: Nacional.
- _____(1995), “O direito à literatura”, em Antonio Candido, *Vários escritos*, 3. ed. ampl. e rev., São Paulo: Duas cidades, pp 169-191
- Caneiro**, Xosé Carlos (2009), “Ominoso artefacto literario”, *La Voz de Galicia*, “Culturas”, nº 335, “Letras en galego”, 17 outubro de 2009, p. 10.
- Carpeaux**, Otto Maria (1965), “Meu Dante”, em *O meu Dante: contribuições e depoimentos*. São Paulo: Instituto Ítalo-brasileiro, pp. 21-28.

- Carrijo**, Silvana Augusta Barbosa (2014), “Reflexos de Alice: corpo, gênero e escrita”, em *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 1, pp. 41-57.
- Carvalho**, Tânia Franco (1994), “Teorias em literatura comparada”, em *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. ABRALIC (São Paulo), n.2, maio, pp.09-19.
- _____ e Eduardo de Faria Coutinho (orgs.) (1994), *Literatura Comparada: textos fundadores*, Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (org.) (1997), *Literatura Comparada no Mundo: questões e métodos. Literatura Comparada en el Mundo: cuestiones y métodos*, Porto Alegre: L&PM/VITAE/AILC.
- _____ (2004), *Literatura comparada*, São Paulo: Ática.
- _____ (2003), *O próprio e o alheio. Ensaios de literatura comparada*, Rio Grande do Sul: Unisinos.
- Casais Vila**, Verónica, Mar **Fernández Vázquez** e Alba **Rozas Arceo** (2014), “A representação da emigración/inmigración na narrativa infantil e xuvenil. Século XXI”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2014), *Inmigración/Enmigración na LIX*, Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.
- Castellano Sanz**, Margarida (2014), “La inmigración como base para un nuevo género con múltiples etiquetas”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2014), *Inmigración/Enmigración na LIX*. Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.
- Ceccantini**, João Luís (2000), *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Assis.
- _____ (2010a), “Conflito de gerações, conflito de culturas: um estudo de personagens em narrativas juvenis brasileiras e galegas”, em *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.45, n.º.3, julho-setembro. pp. 80-85.
- _____ (2010b), “Seção Brasileira do Internacional Board on Books for Young People IBBY”, em *Notícias* 9, setembro, pp. 02-15.

- _____ (2012), “*Monte Verità*, de Gustavo Bernardo: a ética no fio da navalha”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López, e Marta Neira Rodríguez (coords. 2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*. Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.
- _____ e Rony Farto **Pereira** (orgs.) (2008), *Narrativas juvenis: outros modos de ler*, São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP.
- _____ e Thiago Alves **Valente** (orgs.) (2014), *Narrativas juvenis: literatura sem fronteiras*, São Paulo; Assis: Cultura Acadêmica; ANEP.
- Centro de Pesquisas Literárias PUC-RS** (1989), *Guia de leitura para alunos de 1.o e 2.o graus*, São Paulo: Cortez, 1989.
- Cerrillo**, Pedro César (2007), *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona: Octaedro.
- _____ (2010a), *Sobre lectura, literatura y educación*, México: Miguel Ángel Porrúa, col. Las Ciencias Sociales.
- _____ (2010b), “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”, em Gemma Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 85-105.
- _____ (2013), *LIJ. Literatura mayor de edad*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia.
- _____ (2015), *Literatura, siempre*, Santander: Ediciones Universidad Cantabria.
- Cerrillo**, Pedro César e Jaime **García Padrino** (coords.) (2000), *Presente y futuro de la literatura infantil*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ e Jaime **García Padrino** (coords.) (2001), *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- _____ (2001b), “Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización de la Literatura infantil y Universidad”, em Pedro C. Cerrillo y Jaime García Padrino (coord.), *La Literatura infantil en el siglo XXI*, Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha, col. “Estudios”, n.º 65, pp. 79-94.
- _____ e César **Sánchez** (2006), “Literatura con mayúsculas”, em *Ocnos*, n. 2, pp. 07-21.
- Chevalier**, Jean e Alain Gheerbrant (1986), *Diccionario de los símbolos*, Barcelona: Editorial Herder.

- Coelho**, Nelly Novaes (1991), *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropéias ao Brasil contemporâneo*, 4. ed., São Paulo: Ática.
- _____ (1983, 2006), *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, 5. ed. rev. atual, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- _____ (2000), *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, 7. ed., São Paulo, Moderna.
- Colomer**, Teresa (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (1999), *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Editorial Síntesis, col. Didáctica de la Lengua y la Literatura, 1.
- _____ (2007), *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, Tradução ao português de Laura Sandroni, São Paulo: Global.
- _____ (2009), *Lecturas adolescentes*, Barcelona: Editorial Graó.
- Corso**, Gizelle Kaminski (2012), *A Divina Comédia em jogo*, Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Coutinho**, Eduardo de Faria (1996), “Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone”, em *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. ABRALIC, n.3, RJ, pp. 67-73.
- _____ (2006), “Literatura comparada: reflexões sobre uma disciplina acadêmica”, em *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.8, pp. 41-58.
- Croce**, Benedetto (1994), “A literatura comparada”, Tradução ao português de Sonia Balleoti, em Eduardo de Faria Coutinho e Tânia Franco Carvalhal (orgs.) (1994), *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 199-214.
- Cruvinel**, Larissa Warzocha Fernandes (2009), *Narrativas juvenis brasileiras [manuscrito]: em busca da especificidade do gênero*, Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Universidade Federal de Goiás, Goiás.
- _____ (2011), “Série Vaga-Lume: A literatura juvenil e as confluências do mercado”, em *Anais do SILEL*, Volume 2, Número 2, Uberlândia: EDUFU, pp.1-10
- Damer**, Bruce (1998), *Avatars! Exploring and Building Virtual Worlds on the Internet*, Berkeley, CA: Peachpit.

- Díaz Armas**, Jesús (2006), “Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración”, em María Victoria Sotomayor Sáez (dir., 2006), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Secretaría General Técnica, pp. 73-99.
- Dutra**, Eliana Freitas Dutra (2008), “Mediação intelectual e percursos da cultura no Brasil dos anos 1930: o caso da coleção Brasileira e da Cia Editora Nacional”, em Helenice Rodrigues e Heliane Kohler (orgs.) (2008), *Travessias e cruzamentos culturais: a mobilidade em questão*, Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Escarpit**, Robert. *Hacia una sociología del hecho literario*, Madrid: Edicusa, 1974, p. 11-43.
- Esteves**, Nathália. Costa (2011), *Heróis em trânsito: narrativa juvenil brasileira contemporânea e construção de identidades*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Even-Zohar**, Itamar (1990), “Polysystem Theory”, em *Poetics Today*, 11, 1, pp. 9-94.
- _____ (1993), “A función da literatura na creación das nacións de Europa”, em *Grial*, n.º 120, pp. 441-458.
- _____ (1994), “La función de la literatura en la creación de las naciones de Europa”, em Darío Villanueva (ed.), *Avances en Teoría de la Literatura: Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 357-377.
- _____ (1998), “Planificación cultural e resistencia na creación e supervivencia de entidades sociais”, em *A Trabe de Ouro*, n.º 36, pp. 481-489.
- _____ (1999), “Planificación de la cultura y mercado”, em Montserrat Iglesias Santos (estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía), *Teoría de los polisistemas*, Madrid: Arco/Libros, col. Bibliotheca Philologica. Serie Lecturas, pp. 71-96.
- _____ (2008), “La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia” [“The Making of Culture Repertoire and The Role of Transfer”], Traducido por Montserrat Martínez, em Amelia Sanz Cabrerizo (ed.), *Intercultura. Transliteratura*, Madrid: Arco Libros, pp. 217-226.
- Facco**, Lúcia (2009), *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*, São Paulo: Summus.

- Fajardo**, Andressa (2014), *Luís Dill e a narrativa para jovens: o gênero policial*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Fernández Vázquez**, Mar (2012), “Luces e sombras en Vincent (van Gogh): *O pintor do sombreiro de malvas*, de Marcos Calveiro”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Marta Neira Rodríguez e Isabel Soto López (coords.), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI. Red Temática de Investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano, pp. 131-144.
- _____ e Carmen **Ferreira Boo** (2015), “Contexto e estratexias presistémicas” e “III.2. Produción literaria”, em Blanca-Ana Roig Rechou (coord.), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, maio 2015, pp.67-111.
- Ferreira Boo**, Carmen (2012), “Actualización dun mito nunha temática tabú: *A cabeza de Medusa*, de Marilar Aleixandre”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____ (2013), “La representación de la familia en dos obras juveniles de Marilar Aleixandre: *Rúa Carbon* y *A cabeza de Medusa*”, em Carmen Ferreira Boo e Ana Margarida Ramos (eds.) (2013), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A familia na literatura infantil y juvenil*, Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación e X/Juvenil/Centro de Investigación em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos 04.
- Figuerola**, Antón (2001), *Nación, Literatura, Identidade. Comunicación literaria e campos socias en Galicia*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Fonseca**, João José Saraiva (2002), *Metodologia da pesquisa científica*, Fortaleza: UEC.
- Fonseca**, Patrícia Marques (2015), *Bullying e Cyberbullying: Estudo do fenómeno em jovens estudantes do Ensino Secundário*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Jurídica) – Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Fraccaroli**, Lenyra (1955), *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa*, 2. ed., São Paulo: Jornal dos Livros.
- Franco Junior**, Arnaldo (2005), “Operadores de leitura da narrativa”, em Thomas Bonnici e Lúcia Osana Zolin (orgs.) (2005), *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*, Maringá: EDUEM.
- Freud**, Sigmund (1913), “Totem and Tabu”, em Sigmund Freud (1990), *Edição standard brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud*, v. 13, Rio de Janeiro: Imago, pp. 11-125.
- Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil** (1977), *Bibliografia analítica da literatura infantil e juvenil publicada no Brasil – 1965/1974*, São Paulo: Melhoramentos; Brasília, INL.
- García Gómez**, Valentín (2011), “Memorias dun neno labrego e José Neira Vilas”, em Pilar Corredoira López (coord.) (2011), *Querido Balbino: 1961-2011 Cincuenta anos de Memorias dun neno labrego*, Xosé Neira Vilas. Pontevedra: Fundación Neira Vilas.
- Genette**, Gérard (1982), *Discurso da narrativa*, Lisboa: Vega.
- _____ (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Tradução ao castelhano de Celia Fernández Prieto, Madrid: Taurus.
- Gil**, Antonio Carlos (2007), *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4. ed., São Paulo: Atlas.
- _____ (2008), *Métodos e técnicas de pesquisa social*, 6. ed., São Paulo: Atlas.
- Gil-Albarellos**, Susana (2003), “Literatura Comparada y tematología. Aproximación teórica”, em *Exemplaria* 7, Universidad de Huelva, pp. 239-259.
- GLIFO** (1998). *Diccionario de termos literarios (a-d)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. [<http://www.cirp.es/pls/bdo2/f?p=DITERLI>].
- _____ (2003). *Diccionario de termos literarios (e-h)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia/Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. [<http://www.cirp.es/pls/bdo2/f?p=DITERLI>]
- Gregorin Filho**, José Nicolau (2011), *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*, São Paulo: Melhoramentos.

- Greimas**, Algirdas Julius (1973), *Semântica estrutural: pesquisa de método*, Tradução ao português de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein, São Paulo: Cultrix.
- Gomes**, José Antonio e Blanca-Ana **Roig Rechou** (coords.) (2007), *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a infância e juventude: Elementos para a construção de um cânone*, Porto: Deriva Editores.
- Gropp**, Luís Antonio (2000), *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*, Rio de Janeiro: DIFEL.
- _____ (2004), “Dialética das juventudes modernas e contemporâneas”, em *Revista de Educação Cogeime*, São Paulo, ano 13, n.25, pp.9-22.
- Guillén**, Claudio (1985), *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona: Editorial Crítica.
- Halfon**, Daniel Goldin (2012), *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura*, Tradução ao português de Carmen Cacciaccaro, São Paulo: Pulo do Gato.
- Held**, Jacqueline (1985), *Connaître et choisir les livres pour enfants*, Paris: Hachette.
- _____ (1987), *Guide des livres pour enfants et adolescentes*, Paris: Hachette.
- Hunt**, Peter (1991, 2010), *Crítica, teoria e literatura infantil*, [Criticism, Theory and Children's Literature, 1991], Tradução ao português de Cid Knipel, São Paulo: Cosac Naify.
- Karrer**, Wolfgang e Eberhard **Kreutz** (1983), *Daten der englischen und amerikanischen Literatur von 1890 zur Gegenwart*, Munique: DTV.
- Kayser**, Wolfgang (1976), *Análise e interpretação da obra literária*. 6. ed., Coimbra: Arménio Amado.
- Lajolo**, Marisa e Regina **Zilberman** (1991), *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5. ed, São Paulo: Ática.
- _____ e João Luís **Ceccantini** (orgs.) (2009), *Monteiro Lobato, livro a livro*. 1. reimpressão, São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- Larrick**, Nancy (1958), *A parent's guide to children's Reading*, New York: Cardinal Edition.
- _____ (1960), *A teacher's guide to children's books*, Columbus: Charles E. Merrill Books.

- Leite**, Ligia Chiappini Moraes (2002), *O foco narrativo: ou a polêmica em torno da ilusão*, Ática: São Paulo.
- Levi**, Giovanni e Jean-Claude **Schmitt** (1996a), *História dos Jovens I: da Antiguidade à Era Moderna*, [Histoire des jeunes, Tome 1, De l'Antiquité à l'époque moderne], Tradução ao português de Claudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves, São Paulo: Companhia das Letras.
- ____ e Jean-Claude **Schmitt** (1996b), *História dos Jovens II: A época contemporânea*, [Histoire des jeunes, Tome 2, L'époque contemporaine], Tradução ao português de Claudio Marcondes, Nilson Moulin e Paulo Neves, São Paulo: Companhia das Letras.
- Lluch**, Gemma (2007), “La literatura juvenil y otras narrativas periféricas”, em Pedro C. Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos e César Sánchez Ortiz (coord.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 193-211.
- ____ (2009), “Que criterios utilizamos para valorar la calidad de los libros para niños y jóvenes”, em Gemma Lluch (coord.), *Como reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*, Bogotá: Fundalectura, pp. 39-102.
- ____ (2010), “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”, em Gemma Lluch (ed.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*, Barcelona: Anthropos Editorial, pp. 105-133.
- ____ (2012), “La narrativa para los adolescentes del siglo XXI”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 39-57.
- Lorenzo García**, Lourdes, Blanca-Ana **Roig-Rechou** e Veljka **Ruzicka Kenfel** (coords.) (2011), *Crítica e Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/Crítica e Investigação em Literatura Infantil e Juvenil*, Vigo/Braga: ANILIJ/CIEC-Universidade do Minho.
- Lottermann**, Clarice (2010), “Quando a morte seduz: o suicídio na literatura para crianças e jovens”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha, (orgs.) (2010c), *Heróis contra a parede: estudos de*

- literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP. pp. 43-71.
- Luft**, Gabriela Fernanda Cé (2010a), *Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a literatura juvenil brasileira no século XXI*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ____ (2010b), “A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências”, em *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. nº 35, julho-dezembro, pp. 111-131.
- Macedo**, Ana Cristina, Eulalia Agrelo Costas e Sara Reis da Silva (coords.) (2014), *Formação leitora: Obras imprescindíveis./Formación lectora: Obras imprescindibles*, Porto: Tropelias & Companhia.
- Mannheim**, Karl (1964, 1990), “Das Problem der Generationen”, em *Kölner Vierteljahrshefte für Soziologie*, vol. 7, 2-3. Incorporado a *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk*, ed. de K. H. Wolff, Berlín-Neuwied, Luchterhand, 1964, Tradução ao francês, *Le problème des générations*, intr. e epílogo de Gérard Mauger, París, Nathan, 1990.
- Martha**, Alice Áurea Penteadó (2008), “A literatura infantil e juvenil: produção brasileira contemporânea”, em *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.43, n.2, abril-junho, pp. 09-16.
- ____ (2010a), “Narrativas de Língua Portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens”, em *Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – a Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, Évora: Universidade de Évora. pp. 01-22.
- ____ (2010b), “No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteadó Martha, (orgs. 2010c), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP. pp. 121-142.
- ____ (2011), “Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea”, em *Anais do SILEL*, volume 2, número 2, Uberlândia: EDUFU.
- ____ (2012), “*Alice no espelho*, de Laura Bergallo: narrativa juvenil e construção identitária”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López, e Marta Neira

- Rodríguez (coords.) (2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.
- _____ (2014a), “A narrativa juvenil contemporánea revisita a historia *Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar*, de Leusa Araujo”, em Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha, (orgs. 2014), *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais*, São Paulo: Cultura Acadêmica.
- _____ (2014b), “Do campo para a cidade: literatura juvenil em trânsito”, em João Luís Ceccantini e Thiago Alves Valente (orgs.) (2014), *Narrativas juvenis: literatura sem fronteiras*, São Paulo; Assis: Cultura Acadêmica; ANEP, pp. 69-81.
- Matsuda**, Alice Atsuko e Eliane Aparecida Galvão **Ribeiro** (2011), “O imaginário na produção juvenil contemporânea: uma possibilidade de leitura das obras *Aula de inglês* e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga Nunes”, em *Anais do VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Natal: Universidade Federal do Rio Grande Norte, pp. 01-10
- Míguez Seoane**, Iria (2013), “La figura de los abuelos en la narrativa infantil de Fina Casalderrey”, em Carmen Ferreira Boo e Ana Margarida Ramos (eds.) (2013), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A familia na literatura infantil y juvenil*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos 04.
- Mociño González**, Isabel (2003), “Primera aproximación a la narrativa infantil de ficción científica en la literatura gallega”, em José Santiago Fernández Vázquez, Ana Isabel Labra Cenitagoya e Esther Laso y León (eds.), *Realismo social y mundos imaginarios: una convivencia para el siglo XXI*, Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 638-648.
- _____ (2011a), *Estudo comparado da narrativa infantil e xuvenil de ficción científica nas literaturas galega e portuguesa*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela. (Edición dixital PDF, ISBN 978-84-9887-771-7).
- _____ (2011b), “Estudio comparado de la narrativa infantil de ciencia ficción en las literaturas gallega y portuguesa”, em *Ocnos*, n.º 7, novembro, pp. 43-55.

- ____ (2013), “Literatura Infantil e Xuvenil e promoción da lectura. A educación literaria dos mediadores”, em Sandra Álvarez, Carmen Ferreira e Marta Neira (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura*, Madrid: Ediciones CEU, pp. 163-180.
- ____ (2015). “Producción literaria”, em Blanca-Ana Roig Rechou (coord.). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, maio 2015, pp. 149-185 e 307-347.
- ____ e Eulalia **Agrelo Costas** (2004), “Narracións infantís recuperadas de Amador Montenegro Saavedra: “Polos niños (escenario infantil)” e “As formillas” ”, *Boletín Galego de Literatura*, n. 32, 2º semestre, pp. 251- 259.
- Moisés**, Massaud (2004), *Dicionário de termos literários*, 12. ed. rev. e ampl., São Paulo: Cultrix.
- Moraes**, Odilon (2008), “Apresentação”, em Ilustradores SIB: literatura infantil e juvenil/ SIB Illustrators: book for young people, Rio de Janeiro: 2AB.
- Morelli**, Renata (2005), *Análise do convívio de pais e filhos adotivos*, Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Naupert**, Cristina (1998), “Afinidades (s)electivas. La tematología comparatista en los tiempos del multiculturalismo”, em *DICENDA. Cuadernos de Filología*, nº 16, Servicios de Publicaciones, UCM. Madrid, pp. 171-183.
- ____ (1999), *La tematología comparatista entre teoría y práctica. La novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX*, Madrid: Arco/Libro.
- ____ (2010) “La tematología vista por Claudio Guillén y su andadura en « tiempos de de desconcierto»”, em *Actas del XVII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra: Madrid, Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 2014, pp. 99-106. [www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmckw786].
- Navarro**, María (2009), “Mundo de sentimentos”, *Faro de Vigo*, “Faro de Cultura”, nº 308, “Libros”, 12 de novembro 2009, p. 07.
- Neira Rodríguez**, Marta (2007), “Corredores de sombras, de Agustín Fernández Paz”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 15, “Recensões e notas críticas”, pp. 80-81.

- _____ (2009), “Quince anos da colección «Fóra de Xogo»”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 18, pp. 54-56.
- _____ (2010), “Os personaxes femininos nunha obra de An Alfaya e noutra de Agustín Fernández Paz”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, nº 19, pp. 30-35.
- _____ (2011), “O pintor do sombreiro de malvas, de Marcos Calveiro”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 21-22 (II Série), “Recensões e notas críticas”, “Em galego”, novembro, pp. 112-113.
- _____ (2012), “La guerra civil española en la obra de Agustín Fernández Paz”, em Rui Ramos y Ana Fernández Mosquera (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos.02, pp. 393-406, CD-Rom/E-book.
- _____ (2015), “Narrativa infantil”, em Blanca-Ana Roig Rechou, (coord.), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, maio 2015, pp. 347-385.
- _____ (2015), “Unha homenaxe á pintura”, em Blanca-Ana Roig Rechou e Isabel Mociño González, *Libros galegos de onte e hoxe para a nenez a mocidade*, Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educaión/Servizo de Publicacións e Intercambio científico, Universidade dea Santiago de Compostela, Col. Materiais, nº 25, pp. 21-22.
- Nitrini**, Sandra (1997), *Literatura Comparada: história, teoria e crítica*, São Paulo: EDUSP.
- Nunes**, Benedito (1995), *O tempo na narrativa*, São Paulo: Ática.
- Obiols**, Guillermo e Silvia Di Segni Obiols (1993), *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria*, Buenos Aires: Kapeluz.
- Olaziregi**, Mari José (2008), “La Guerra Civil y sus representaciones”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López, (coords.) (2008), *A*

guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil, Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.

Oliveira, Karina de (2010), *Leitores da crônica de Luis Fernando Verissimo*, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos Literários) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Ortiz, Renato (2001), *A moderna tradição brasileira*, São Paulo: Brasiliense.

Pena Presas, Montse (2005), “E Medusa volveu a vivir”, *Grial*, 180, 104.

Perrone-Moisés, Leila (1998), *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*, São Paulo: Companhia das Letras.

Piñeiro, Ramón (1968), “Literatura infantil en gallego”, em Bettina Hürlimann, *Tres siglos de Literatura Infantil Europea*, Tradução de Mariano Orta Manzano, Barcelona: Editorial Juventud, pp. 332-333.

Petit, Michéle (2008), *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, Tradução ao português de Celina Olga de Souza, São Paulo: Ed. 34.

_____ (2009), *A arte de ler ou de resistir à adversidade*, Tradução ao português de Arthur Bueno e Camila Boldrini, São Paulo: Ed. 34.

Posnett, Hutcheson Macaulay (1994), “O método comparativo e a literatura”, Tradução ao português de Sonia Zyngier, em Eduardo de Faria Coutinho e Tânia Franco Carvalhal (orgs.) (1994), *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 199- 214.

Pozuelo Ivancos, José María (coord) (1996), “¿Canon: estética o pedagogía?”, *Ínsula*, n° 600, diciembre, pp.3-4.

Propp, Vladimir (1984), *Morfologia do conto maravilhoso*, Rio de Janeiro: Forense.

Ramos, Rui e Ana **Fernández Mosquera** (eds.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural/Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos.02, CD-Rom/E-book.

_____ e Carmen **Ferreira Boo** (eds.) (2013), *La familia en la literatura infantil y juvenil/ A família na literatura infantil y juvenil*, Vigo/Braga: ANILIJ.

- Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos 04.
- Regás**, Rosa (2005), “El valor de la lectura”, *El Periódico*, 23 abril.
- Rêgo**, Zíla Letícia Goulart Pereira (2010), “Experiência de leitura com contos de iniciação: ousadia e lirismo em *Doce paraíso*, de Sergio Faraco”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 231-243.
- Reis**, Roberto (1992), “Cânon”, em José Luiz Jobim (org.) (1992), *Palavras de crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*, Rio de Janeiro: Imago.
- Reis da Silva**, Sara e Beatriz Maria **Rodríguez Rodríguez** (eds.) (2012), *Literatura Infantil y Juvenil e identidades. Literatura para a infância e juventude e identidades*, Vigo-Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/CIEC Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação-Universidade do Minho), col. Estudos, n.º 03.
- Remak**, Henry H. H. (1994), “Literatura comparada: definição e função”, Tradução ao português de Monique Balbuena, em Eduardo de Faria Coutinho e Tânia Franco Carvalhal (orgs.) (1994), *Literatura comparada: textos fundadores*, Rio de Janeiro: Rocco, pp. 199-214.
- Reuter**, Yves (2002), *A análise da narrativa*, Tradução de Mario Pontes, Rio de Janeiro: DIFEL.
- Rezende**, Cláudia B. (1998), “Identidade: o que é ser jovem?”, em *Tempo e presença*, 240: 4-5.
- Riche**, Rosa Maria Cuba (2010), “A literatura infantil e juvenil contemporânea e o retorno do trágico: o caso Lygia Bojunga”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteado Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 143-166.

- Rodrigues**, Helenice e Heliane Kohler (orgs.) (2008), *Travessias e cruzamentos culturais: a mobilidade em questão*, Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Roig Rechou**, Blanca-Ana (1992), “Fermín Bouza-Brey e *Cabalgadas en Salnés*”, em edición de Fermín Bouza-Brey, *Cabalgadas en Salnés e Poemas*, Santiago de Compostela: El Correo Gallego, col. “Biblioteca 114”.
- ____ (1995), “A literatura infantil e xuvenil: consideracións xerais”, em *Boletín galego de Literatura*, n.º 14, pp. 119-135.
- ____ (1996), *A literatura galega infantil: Perspectiva diacrónica, descrición e análise da actualidade*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Tese em microficha da Universidade de Santiago de Compostela, n.º 578.
- ____ (2001), “Achea para unha periodización da literatura infantil e xuvenil galega na actualidade”, em *Congreso de Literatura Galega e do Norte de Portugal*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Cultura, Comunicación Social e Turismo, pp. 109-126.
- ____ (2002), “La Literatura Infantil y Juvenil en Galicia”/“A Literatura Infantil e Xuvenil en Galicia”, em Anxo Tarrío Varela (coord.), *La Literatura desde 1936 hasta principios del siglo XXI: Narrativa y traducción/A literatura dende 1936 ata principios do século XXI: Narrativa e traducción*, A Coruña: Hércules Ediciones, Vol. XXXIV, cap. 8, pp. 382-501.
- ____ (2006), “Os premios literarios infantís e xuvenís no marco Ibérico: Tradición e innovación”, em Armindo Mesquita (coord.), *Mitologia, tradição e inovação. (Re) leituras para uma nova literatura infantil*, Gaia (Portugal): Edições Gailivro, pp. 203-212.
- ____ (2007), “Los premios literarios en la comunidad interliteraria española. Corrientes y temas”, em Pedro C. Cerrillo Torremocha, Cristina Cañamares Torrijos y César Sánchez Ortiz (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, col. Estudios, n.º 113, pp. 163-173.
- ____ (2008a), *La Literatura Infantil y Juvenil Gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor/ A Literatura Infantil e Xuvenil Galega no século XXI. Seis chaves para entendela mellor*, Madrid/Santiago de Compostela: Asociación

- Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia (Dirección Xeral de Creación e Difusión Cultural. Consellería de Cultura e Deporte).
- ____ (2008b), “Agustín Fernández Paz. Un clásico contemporáneo da Literatura Infantil e Xuvenil galega”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 16, “Perfil”, pp. 08-12.
- ____ (2008c), “A Guerra Civil na narrativa infantil e xuvenil galega: unha temática incompleta”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords.), *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/LIJMI/Fundación Caixa Galicia, pp. 69-102.
- ____ (2008d), “*Memorias dun neno labrego* y la obra de Xosé Neira Vilas”, em Ana Pelegrín, María Victoria Sotomayor, Alberto Urdiales (eds.), *Pequeña memoria cobrada. Libros infantiles del exilio del 39*, Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones), pp. 155-167.
- ____ (2008e), “Cara a visibilidade de Balbino e de *Memorias dun neno labrego*”, em Ismael González Díaz (coord. e editor), *Homenaxe a Neira Vilas e a Balbino o neno labrego*, Ourense: Edicións Ismael González P. C., S. L., 30 de diciembre.
- ____ (2010a), “Da literatura para a infância à literatura de fronteiras: Agustín Fernández Paz e Lygia Bojunga”, em *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.º 36, julho-dezembro de 2010, pp. 153-171.
- ____ (2010b), “Educação literária e cânone literário escolar”, em *Letras de Hoje. Estudos e debates de assuntos de lingüística, literatura e língua portuguesa. Linguagem: Lingüística, Teoria da Literatura e Interfaces. 10 anos do Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem-CELIN*, volume 45, número 3, julho/setembro, pp. 75-79.
- ____ (2011a), “A Representação do Sistema Educativo e dos Professores numa Selecção de Obras Narrativas que tratam a Guerra Civil Espanhola”, em F. Azevedo, A. Mesquita, A. Balça e S. Reis da Silva (coords.), *Globalização na Literatura Infantil, Vozes, Rostos e Imagens*. Raleigh N.C., Estados Unidos: Lulu Entreprises, pp. 159-183.
- ____ (2011b), “La guerra civil española aludida y recordada. Obras de fronteras, ambivalentes, *crossover*”, em Rui Ramos e Ana Fernández Mosquera (eds.),

- Literatura Infantil y Juvenil y diversidad cultural*. Vigo/Braga: ANILIJ. Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil/ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil/Centro de Investigação em Estudos da Criança (Instituto de Educação - Universidade do Minho), col. Estudos.02, pp. 529-548. CD-Rom/E-book.
- ____ (2012), “Educación literaria. Literatura Infantil y Juvenil. Una propuesta multicultural”, em *Revista Educação&realidade*, vol. 35, n.º 3, setembro/dezembro, pp. 362-370.
- ____ (2013a), “A educación literaria no Estado Español”, em Fernando Azevedo e Maria da Graça Sardinha (orgs.), *Didáctica e Práticas. A língua e a educação literária*, Guimarães: Opera Omnia, col. Educação Literária, pp. 197-207.
- ____ (2013b), “Educación literaria, historia literaria e Literatura Infantil e Xuvenil”, em Maria. M. Marcos Carlos Teixeira da Silva e Isabel Mociño González (coords.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 16, “Estudos”, pp. 13-31.
- ____ (2013c), “Educación literaria, saberes y enciclopedia del mediador”, em Sandra Álvarez, Carmen Ferreira e Marta Neira (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura*, Madrid: Ediciones CEU, pp. 29-48.
- ____ (2013d), *Educação literária e literatura infantojuvenil/Educación literária e literatura infantil e xuvenil*, Porto: Tropelias & Companhia.
- ____ (2015), “Introducción”, “Capítulo I. Da Idade Media áo século XIX” e “Capítulo II. Século XX. Desde 1900 até 1950”, em Blanca-Ana Roig Rechou (coord.), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 15-20; 23-38; 39-63.
- ____ (2016), “Introducción: Investigación. Temas tabú y “difíciles””, em Riitta Oitini e Blanca-Ana Roig, *A Grey Backgroud in Children’s Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters/ La literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*, Germany: Iudicium.
- ____, María Jesús **Agra Pardiñas**, Isabel **Mociño González**, Marta **Neira Rodríguez** e Teresa **Sixto** (2007), “Producción canonizada na literatura infantil e xuvenil galega (1960-1985)”, em José António Gomes e Blanca-Ana Roig Rechou (coords.), *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a infância e*

- a juventude: Elementos para a construção de um cânone*. Porto: Deriva Editores, pp. 53-94.
- _____, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords.) (2006), *Multiculturalismos e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*.
- _____, e Isabel **Soto López** (2008), “En Santiago de Compostela con Agustín Fernández Paz”, em *Boletín Galego de Literatura*, n.º 38 (2º semestre 2007), “Encontros”, pp. 161-178.
- _____, Isabel **Soto López** e Marta **Neira Rodríguez** (coords.) (2008), *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia/Fundación Caixa Galicia.
- _____, Eulalia **Agrelo Costas**, Marta **Neira Rodríguez**, Isabel **Mociño González** e Celia **Vázquez García** (2009), “A memoria histórica através da Literatura Infantil e Xuvenil en galego”, em José António Gomes, Ana Margarida Ramos, Sara Reis da Silva, Blanca-Ana Roig Rechou e Marta Neira Rodríguez (coords.), *A Memória nos Livros: História e histórias*, Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 11, pp. 55-72.
- _____, e María Jesus **Agra Pardiñas** (eds.) (2010), *Itinerario de Lecturas. De Camiño a Compostela pola LIX*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Cultura e Turismo. Dirección Xeral de Promoción e Difusión da Cultura/ELOS (Asociación Galego Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil)/LIJMI (Red Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano”).
- _____, e Carmen Franco **Vázquez** (2010), *A Santiago. Relatos infanto-xunevis para o Camiño*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellería de Cultura e Turismo. Dirección Xeral de Promoción e Difusión da Cultura/ELOS (Asociación Galego Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil)/LIJMI (Red Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano”).
- _____, e Marta **Neira Rodríguez** (2010), “El papel de la mujer en la literatura infantil y juvenil gallega hasta el año 2006”, em Celia Vázquez (ed.), *Diálogos intertextuales 3: en busca de la voz femenina. Temas de género en la literatura*

- infantil y juvenil de la Península Ibérica y Latinoamérica*, Frankfurt: Peter Lang GMBH, pp. 329-348.
- _____, Isabel **Soto López** e Marta **Neira Rodríguez** (coords.) (2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- _____, Veljka **Ruzicka Kenfel** e Ana Margarida **Ramos** (2012), *La Guerra civil española en la narrativa infantil y juvenil (1936-2008)*, Porto/Santiago de Compostela: Tropelias&Companhia/Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- _____, e Isabel **Soto López** (2013), “Os premios literarios e de ilustración na Literatura Infantil e Xuvenil galega”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coord.), *Premios literarios e de ilustración na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo/Santiago de Compostela: Edicións Xerais de Galicia / LIJMI, pp. 153-176.
- _____, Isabel **Soto López** e Marta **Neira Rodríguez** (coords.) (2014), *Inmigración/Enmigración na LIX*, Edicións Xerais de Galicia, S.A.: Vigo.
- _____, e Isabel **Mociño González** (coords.) (2015), *Libros galegos de onte e hoxe para a nenez e a mocidade (2010-2015)*, ilust. cuberta María Jesús Agra Pardiñas, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico/ Instituto de Ciencias da Educación, col. Materiais didácticos, n.º 25.
- _____(coord. 2015), *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 503 pp.
- _____, e Riitta Oitini, (coords.) (2016), *A Grey Backgroud in Children´s Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters/ La literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*, Germany: Iudicium.
- Rosemberg**, Fúlvia (1984), *Literatura infantil e ideologia*, São Paulo: Global.
- Rosenfeld**, Anatol (1985), “Reflexões sobre o romance moderno”, em Anatol Rosenfeld (1985), *Texto/contexto*, 4. ed., São Paulo: Perspectiva, pp. 73-95
- Ross**, Vanessa Borella da (2016), “Memória, afetos e paixões em *Aula de Inglês* de Lygia Bojunga”, em *Anais do XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas –SEPECH – Humanidades, Estado e desafios didático-científicos*, Universidade Estadual de Londrina: Londrina, pp. 1183-1192.

- Ruzicka Kenfel**, Veljka, Celia Vázquez García e Lourdes Lorenzo García (coord.) (2005), *Mundos en conflicto. Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*, Vigo: Universidade de Vigo.
- _____ (2016), “Review about the topic of death in literatura and cinema for children and young people and a preliminar study of the fluxes of translation”, em Blanca –Ana Roig Rechou e Riitta Oitini, (coords.) (2016), *A Grey Backgroud in Children’s Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters/ La literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*. Iudicium: Germany, pp. 18-37.
- Sáiz Ripoll**, Anabel (2009), “Los institutos de Secundaria en la literatura juvenil. Claros y sombras”, em *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, nº. 223, Fontalba: Barcelona, pp. 7-24.
- Sandroni**, Laura (1987), *De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir.
- _____ (1998), “De Lobato à década de 1970”, em Elizabeth D’Angelo Serra (org.) (1998), *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*, Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, pp. 11-26.
- Santos**, Manuel Antônio dos, Renata Loureiro **Raspantini**, Letícia Araújo Moreira da **Silva** e Mariana Visconti **Escrivão** (2003), “Dos laços de sangue aos laços de ternura: o processo de construção da parentalidade nos pais adotivos”, em *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, vol. 4, n. 1, pp. 14- 21.
- Schaeffer**, Jean-Marie (1989), *Qu’est-ce qu’un genre littéraire?* Paris: Seuil.
- Shavit**, Zohar (1983), *Poética da Literatura para crianças*, Tradução ao português de Ana Fonseca, Lisboa: Caminho (2003).
- _____ (1999). “La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños”, em M. Iglesias (ed.), *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco/Libros, pp. 147-181, Tradução de Amelia Sanz Cabrerizo de Zohar Shavit (1986), “The Ambivalent Status of Texts”, em *Poetics of Children’s Literature*. Georgia: University Press of Georgia, pp. 63-92.
- Senín**, Xavier (2009). “A cabeça de Medusa. Marilar Aleixandre”, em *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n.º 18 (II Série), “Recensões e notas críticas”, pp. 80-82.

- Serra**, Elizabeth D'Angelo (org., 1998), *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*, Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Severo**, Ana Paula Narciso (2011), *A estética da personalização do avatar nos processos imersivos em jogos eletrônicos*, Tese (Doutorado em Tecnologias de Inteligência e Design Digital), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva**, Lilian Lopes Marin da (1986), *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*, Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Silva**, Rosa Maria Graciotto (2010), “Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteadó Martha, (orgs.) (2010c), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP. pp.73-97.
- Silva**, Vanessa Regina Ferreira da (2016), *A Literatura juvenil no Brasil e na Galícia. Prêmios literários. Estudo comparado*, Tese (Doutorado em Literatura galega e lusófonas. Cultura e identidade) – Universidade de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Silva**, Vera Maria Tietzmann (1994), *Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos*, 1. ed., Goiânia: Editora da UFG.
- ____ (2010), “Diferença, inclusão e literatura infantil”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteadó Martha, (orgs.) (2010c), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP. pp.187-211.
- Soto López**, María Isabel (2008), “Literatura contra a desmemória: unha lectura de *Noite de voraces sombras*, de Agustín Fernández Paz”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López (coords.), *A Guerra Civil española na narrativa infantil e xuvenil*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia/FundaciónCaixaGalicia, pp. 251-269.
- ____ (2009a). “Agustín Fernández Paz: procesos de reescrita”, em *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude* 18 (II Serie), “Estudos”, pp. 26-28.

- _____ (dir., 2006), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Secretaría General Técnica.
- _____ (2015), “Los clásicos en las lecturas infantiles y juveniles”, em Blanca-Ana Roig-Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2015), *Retorno aos clásicos. Obras imprescindibles da narrativa infantil e juvenil*. Xerais: Vigo.
- Soto**, Isabel e Xavier **Senín** (2009b), “Encontro con Agustín Fernández Paz”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Marta Neira Rodríguez, José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva (coords.), *A Memória nos Livros: História e histórias*. Porto: Deriva Editores, col. Deriva, n.º 11, pp.113-121.
- Souza**, Malu Zoega de (2001), *Literatura juvenil em questão: aventuras e desventuras de heróis menores*, Cortez Editora: São Paulo.
- Souza**, Raquel Cristina de Souza e (2015), *A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor*, Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Souza**, Renata Junqueira de e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro **Ferreira** (2010), “Xixi na cama e O menino marrom: o preconceito racial em dois tempos”, em Vera Teixeira de Aguiar, Alice Áurea Penteado Martha e João Luís Ceccantini (orgs.) (2010c), *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP.
- Tarrío Varela**, Anxo (1984), *Literatura gallega*. Madrid: Taurus Ediciones.
- _____ (1987), *De Letras e de Signos (Ensaio de semiótica e crítica literaria)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Xerais universitaria.
- _____ (1994), *Literatura galega: Aportacións a unha Historia crítica*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, col. Universitaria. Manuais.
- _____ (1998), “Do enxebre ao bravú”, em *Revista Galega do Ensino*, n.º 21, pp. 59-88.
- _____ (coord., 2000). *Proxecto Galicia. Literatura*. A Coruña: Hércules de Ediciones.
- Teixeira da Silva**, Maria Madalena Marcos Carlos (2010), “Um mundo à parte: Contributos para uma definição do subsistema da literatura juvenil”, em José Gomes, Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Mociño e Ana Margarida Ramos (coords.), *Maré de Livros*, Porto: Deriva Editores, pp. 63-75.

- _____ (2012), “Uma escrita de transição. Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil”, em Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (coords.) (2012), *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 13-36.
- _____ (2016), “Da personagem ao leitor: a representação ficcional da juventude”, em *Boletín Galego de Literatura*, n.º.48, 1º semestre, pp. 89-99.
- Tirado**, Genara Pulido (2006), *Tematología: una introducción*, Universidad de Jaén: Jaén.
- Thiesse**, Anne-Marie (2001), “Ficções criadores: as identidades nacionais”, Tradução ao português de Eliane Cezar, em *Anos 90 – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, n.15, v. 9, Porto Alegre, pp. 07-23.
- Todorov**, Tzvetan (1973), “As categorias da narrativa literária”, em M. J. Pinto (org.) *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1973, pp. 209-254.
- _____ (2008), *As estruturas narrativas*, Tradução ao português de Leyla Perrone-Moisés, 4. ed., São Paulo: Perspectiva.
- Tomachevsk**, Boris (1976), “Temática”, em Boris Eikhenbaum (coord.) (1976), *Teoria da literatura: os formalistas russos*, Porto Alegre: Globo, pp. 169 - 204.
- Turchi**, Maria Zaira (2002), “O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil”, em Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva (orgs.) (2002), *Literatura infanto-juvenil: Leituras críticas*. Goiânia: UFG, pp. 23-31
- _____ e Vera Maria Tietzmann **Silva** (orgs.) (2006), *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*, São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP.
- _____ e Flávia de Castro **Souza** (2010), “A face obscura da violência na literatura juvenil”, em Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini e Alice Áurea Penteadó Martha (orgs.) (2010c), *Heróis contra a Parede – Estudos de literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Cultura Acadêmica, Assis: Anep, pp. 99-120.
- _____ e Silvana Augusta Barbosa **Carrijo** (2014), “Quebrando tabus”, em João Luís Ceccantini e Thiago Alves Valente (orgs.) (2014), *Narrativas juvenis: literatura sem fronteiras*, São Paulo; Assis: Cultura Acadêmica; ANEP, pp. 393-406.

- Valente**, Thiago Alves (2010), “Utopia, distopia e realidade: um novo verismo na literatura para jovens”, *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.45, n.3, jul-set./2010, pp.70-74.
- _____ (2015), “Brandão e Bernardo: narrativa, filosofia e ficção”, em *Anais do XIV Congresso Internacional Fluxos e correntes: trânsitos e traduções literárias*, Belém do Pará: Universidade Federal do Pará, pp. 01-08.
- Villanueva**, Darío (1991), *El Polen de ideas. Teoría, Crítica, Historia y Literatura Comparada*, Barcelona: PPU – Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- _____ (1994a), “Literatura comparada y teoría de la literatura”, em Darío Villanueva (coord.), *Curso de teoría de la literatura*, Madrid: Taurus Ediciones, pp. 99-127.
- _____ (1994b, comp.), *Avances en Teoría de la Literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Wellek**, René (1994), “A Crise da Literatura Comparada”, Tradução ao português de Maria Lúcia Rocha-Coutinho, em Eduardo de Faria Coutinho e Tânia Franco Carvalhal (orgs.) (1994), *Literatura comparada: textos fundadores*, Rio de Janeiro: Rocco, pp. 199 – 214.
- Wornicov**, Ruth, Elísia **Wagner**, Moema **Russomano** e Naiá C. B **Weber** (1986), *Criança, leitura, livro*, São Paulo: Livraria Nobel.
- Zappone**, Mirian Hisae Yaegashi (2013), “Narrativa juvenil brasileira no acervo PNBE 2013: Faces urbanas da representação social”, em *Revista Teias*, v.16, n°41, abr./jun., pp. 89-107.
- Zilberman**, Regina (1985), *A literatura infantil na escola*, 4. ed. rev. e ampl., São Paulo: Global.
- _____ (2003), *A literatura infantil na escola*, 11. ed. rev., atual. e ampl., São Paulo: Global.
- _____ (2005), *Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira*, rev. e ampl., Rio de Janeiro: Objetiva.
- _____ e Tânia M. K. Rösing (orgs.) (2009), *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, São Paulo: Global.

3. Sites consultados

Agência da ONU para Refugiados: <http://www.acnur.org/portugues/> (Última consulta: 19-11-2016)

Agustín Fernández Paz: <http://agustinfernandezpaz.gal/es/> (Última consulta: 31-01-2017)

Alfaguara: <http://www.megustaleer.com/editoriales/alfaguara/AI/>. (Última consulta: 24-01-2017).

Associação Brasileira de Literatura Comparada: <http://www.abralic.org.br/> (Última consulta: 20-07-2016)

Associação Brasileira de Normas Técnicas: <http://www.abnt.org.br/abnt/conheca-a-abnt>. (última consulta: 17-10-2016)

Associação Gaúcha de Escritores: <http://www.ages.org.br/?pg=2805> (Última consulta: 31-12-2016)

Caio Riter: <http://caioriter.com/> (Última consulta: 17-12-2016)

Belo Horizonte faz Cultura: <http://www.bhfazcultura.pbh.gov.br/content/editais-pr%C3%AAmio-cidade-de-belo-horizonte-e-concurso-jo%C3%A3o-de-barro> (Última consulta: 20-07-2016)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Síntesis de la historia de la literatura galega (siglos XV - XX)*, Anxo Tarrío Varela: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_32-33_17_85/boletin_32-33_17_85_03.pdf (Última consulta: 24-09-2016)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *De influencias y convenciones*, Claudio Guillén: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-influencias-y-convenciones-0/>. (Última consulta: 24-09-2016)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Lo uno con lo diverso: literatura y complejidad*, Claudio Guillén: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/lo-uno-con-lo-diverso-literatura-y-complejidad-0/00a3b22a-82b2-11df-acc7-002185ce6064.pdf>. (Última consulta: 24-09-2016)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Literatura Comparada y enseñanza de la literatura*, Darío Villanueva: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/literatura-comparada-y-enseanza-de-la-literatura-0/> (Última consulta: 22-09-2016).

- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Literatura infantil e juvenil y otras narrativas periféricas*, Gema Lluch: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcjm2r9> (Última consulta: 30-08-2016)
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *La literatura comparada en los años 90 en Estados Unidos*, Gerald Gillespie: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-comparada-de-los-aos-90-en-estados-unidos-0/> (Última consulta: 18-09-2016)
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. *Los nuevos lectores: la formación del lector literário*, Pedro Cerrillo: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6> (Última consulta: 22-09-2016)
- Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: *Premios literarios e de ilustración na LIX / coordenação, Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López, Marta Neira Rodríguez*: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/premios-literarios-e-de-ilustracion-na-lix/> (Última consulta: 31-01-2017)
- Biblioteca Virtual Galega: [http://byg.udc.es/ficha_autor.jsp?id=Ama Montel& alias =Amador+Montenegro](http://byg.udc.es/ficha_autor.jsp?id=Ama+Montel&alias=Amador+Montenegro). (Última consulta: 30-05-2016)
- Blog Caio nas palavras: <http://caioriter.blogspot.com.br/> (Última consulta: 17-12-2016)
- Blog Xerais: <http://blog.xerais.gal/> (Última consulta: 30-01-2017)
- Casa Lygia Bojunga: <http://www.casalugiabojunga.com.br/pt/>. (Última consulta: 19-11-2016)
- Centro Ramón Piñeiro: <https://www.cirp.es/>. (Última consulta: 30-01-2017)
- Coleção Terramarear. <http://marginalia.com.br/2015/11/16/colecao-terramarear/> (Última consulta: 30-08-2016)
- Convenção Coletiva ao Estatuto dos Refugiados (1951): [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao relativa ao Estatuto dos Refugiados](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugueses/BDL/Convencao+relativa+ao+Estatuto+dos+Refugiados) (Última consulta: 19-11-2016)
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): <http://www.dudh.org.br/declaracao/> (Última consulta: 19-12-2016)
- Dicionário da Real Academia Galega: <http://academia.gal/dicionario#inicio.do>. (Última consulta: 30-01-2017)

DINLE: *Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura. Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. Tematología*, María Carreño López: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Tematología> (Última consulta: 03-10-2016)

DiTerLi: *Base de datos do Dicionario de Termos Literarios do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades*, Equipo GLIFO (dir.): <http://www.cirp.es/pls/bal2/f?p=106:50:3840856948065990229> (Última consulta: 10-10-2016)

Edições SM: http://www.edicoessm.com.br/download/?p=/sm_resources_center/guiasleitura/275_Guia_de_leitura_Alice_no_espelho.pdf. (Última consulta: 30-10-2016)

Editora Saraiva: <http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/56180>. (Última consulta: 30-06-2016)

Editora Seguinte: <http://www.editoraseguinte.com.br/index.php>. (Última consulta: 17-12-2016)

Editora Xerais: http://www.xerais.es/catalogo.php?titulo=&autor=&isbn=&codigo_comercial=&coleccion=37180%23%A0%A0%A0F%D3RA%A0DE%A0XOGO (Última consulta: 30-01-2017)

Eduardo de Faria Coutinho: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/33482/21355> (Última consulta: 28-09-2016)

El País: *Ángel González y Pedro Guerra, reunidos en torno a la poesía, Amelia Castilla*: http://elpais.com/diario/2003/06/15/cultura/1055628007_850215.html. (Última consulta: 21-01-2017)

Enciclopédia Itáu Cultural: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa19787/gustavo-bernardo-krause>. (Última consulta: 14-11-2016)

Escavador: <http://www.escavador.com/sobre/9824794/gustavo-bernardo-galvao-krause> (Último acesso: 14-11-2016).

Escola Rosalía de Castro: escolarosaliadecastro.edu.es/index.php?option=com_content&view=article&id=535&Itemid=418 (Última consulta: 20-08-2015)

- Even-Zohar, Itamar (1990), “The Literary System”, em *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1], pp. 27-44: <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990.pdf> (Última consulta: 10-01-2017)
- _____(1999), “Planificación de la cultura y mercado” [“Culture Planning Socio-Semiotic Entities”, 1994]. Tradución de Montserrat Iglesias Santos, revisada pelo autor. Em *Teoría de los Polisistemas: estudio introductorio, compilación de textos y bibliografía*. Madrid: Arco/Libros, serie Lecturas, pp. 71-96 :<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/index.html> (Última consulta: 10-01-2017)
- Facco, Lúcia: *Autora fala sobre homossexualidade na literatura infanto-juvenil*: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/10076> (Última consulta: 31-01-2017)
- Fervenzas Literarias – Revista de Literatura Galega: <http://fldemo.datalib.es/index.php>. (Última consulta: 05-01-2017)
- Flávio Carneiro: <http://www.flaviocarneiro.com.br/> (Última consulta: 05-12-2016)
- Galicia Hoxe: <http://www.galiciahoxe.com/vivir-hoxe-aulas/gh/jaureguizar-contador-estrelas/idEdicion-2010-10-20/idNoticia-601959/>. (Última consulta: 24-01-2017)
- Gemma Lluch: <http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/> (Última consulta: 25-09-2016)
- Gustavo Bernardo: <http://www.gustavobernardo.com/> (Última consulta: 14-11-2016)
- IBBY: <http://www.ibby.org/index.php?id=270&L=3> (Última consulta: 05-01-2017)
- Informes de Literatura: <http://www.cirp.es/rec2/informes/> (Última consulta: 30-01-017)
- Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp: http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/listagem_anexo_1.pdf., [trabalho do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP](http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/trabalho%20do%20Instituto%20de%20Estudos%20da%20Linguagem%20da%20UNICAMP). (Última consulta: 30-08-2016)
- International Comparative Literature Association: <http://www.aile-icla.org/site/> (Última consulta: 22-09-2016)
- La Voz de Galicia*: <http://www.lavozdeg Galicia.es/>. (Última consulta: 14-01-2017)
- Laura Bergallo: <http://www.laurabergallo.com.br/> (Última consulta: 31-01-2017)

Lei nº. 13.104, de 9 de março de 2015: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm (Última consulta: 31-01-2017).

LG3. *Literatura*: <http://culturagalega.org/lg3/> (Última consulta: 31-01-2017)

LIJMI: <http://www.usc.es/gl/proxectos/lijmi> (Última consulta: 31-01-2017)

Lista de Honra do IBBY: <http://www.ibby.org/index.php?id=270&L=3> (Última consulta: 31-01-2017)

Literatura juvenil em pauta: <http://literaturajuvenilempauta.com.br/catalogo.htm>. (Última consulta: 20-08-2015)

Luís Dill: <http://www.luisdill.com.br/?pg=5401> (Última consulta: 09-12-2016)

Lygia Bojunga: <http://casalygiabojunga.com.br/> (Última consulta: 30-01-2017)

Marcos Calveiro: <http://alfaias.blogaliza.org/> (Última consulta: 05-01-2017)

Marilar Aleixandre: <http://www.marilar.org/> (Última consulta: 05-01-2017)

Presas Pena, Montse (2010). “Lenzo de palabras”, *LG3. Literatura*: http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension_xenero.php?Cod_extrs=2416&Cod_prdccn=1936 (Última consulta: 19-01-2017)

Prefeitura de Porto Alegre: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?reg=513&p_secao=184. (Última consulta: 31-12-2016)

Premio Ala Delta de Literatura Infantil: <http://www.edelvives.com/premios/ala-delta-literatura-infantil>. (Última consulta: 05-01-2017)

Premio CCEI de Ilustración “Isabel Niño”: <http://ccei-lij.blogspot.com.br/2012/02/bases-del-xvii-premio-ccei-de.html>. (Última consulta: 05-01-2017)

Premio Crítica de Galicia: <http://axendaaelg.blogaliza.org/tag/asociacion-espanola-de-criticos-literarios/> (Última consulta: 05-01-2017)

Premio Edebé: <http://www.edebe.com/docs/bases-XXIV-premio-edebe> (Última consulta: 05-01-2017)

Premio Frei Martín Sarmiento: <http://www.escolascaticas.es/Paginas/premiofreimartinsarmiento.aspx>. (Última consulta: 05-01-2017)

Premio Hache de Literatura Juvenil: <http://www.premio-mandarache.es/premio-hache-literatura-juvenil.asp>. (Última consulta: 05-01-2017)

- Premio Lazarillo: <http://www.oepli.org/pag/cas/lazarillo.php>. (Última consulta: 05- 01-2017)
- Premio Merlín: <http://www.xerais.es/premios.php?premio=merlin>. (Última consulta: 05-01-2017)
- Premio Nacional: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-3450 (Última consulta: 14-07-2015)
- Premio Rañolas: http://www.lavozdegalecia.es/lemos/2009/07/19/0003_7855925.htm. (Última consulta: 05- 01-2017)
- Premio Xosé Neira Vilas: <http://www.fundacionxoseneiravilas.com/premios/bases.php>. (Última consulta: 05- 01-2017)
- Roig Rechou, Blanca-Ana, Mónica Domínguez Pérez e Isabel Mociño González (coord.) (2009). “Producción da literatura infantil e xuvenil en galego”. Publicación en CD-ROM, nº rexistro: 07/567: <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/proxectos/lijmi/descargas/elinea1.pdf> (Última consulta: 20-09-2016)
- Rocco Editora: <http://www.rocco.com.br/editora/> (Última consulta: 17-11-2016)
- Sociedad Española de Literatura General y Comparada: <http://www.selgyc.com/> (Última consulta: 20-07-2016)
- Soto López, Isabel (2005). “Collendo o medo polo pescozo”, *LG3. Literatura*: http://www.culturagalega.org/lg3/extra_recension.php?Cod_extrs=838&Cod_prsa=&Cod_prdccn=616 (Última consulta: 16-01-2017)
- _____. (2008). “Onte e hoxe: o mito de Medusa”, *LG3. Literatura*: http://culturagalega.org/lg3/extra_recension_imp.php?Cod_extrs=1856&Cod_prdccn=1503 (Última consulta: 16-01-2017)
- Todo música: http://www.todomusica.org/los_rodriguez/. (Última consulta: 14-01-2017)
- Universidade de Santiago de Compostela: www.usc.es/gl/proxectos/lijmi/ (Última consulta: 31-01-2017)
- Universidade de São Paulo: <http://www5.usp.br/36372/completando-100-anos-totem-e-tabu-carrega-teoria-sobre-o-surgimento-das-leis/> (Última consulta: 30-08-2016)
- Valentín Lamas Carbajal: http://www.galizacig.com/actualidade/200602/mm_o_tio_marcos_da_portela.htm. (Última consulta: 30-05-2016)





RESUMEN EN CASTELLANO



RESUMEN EN CASTELLANO

El reconocimiento del subsistema literario infantil y juvenil es un hecho reciente en diversos países, entre ellos Brasil y España (Galicia). Partiendo de esa premisa y para comprender la formación de la literatura para los más jóvenes, recordamos algunos períodos e instituciones con un papel significativo tanto en lo que respecta a los estudios del área de conocimiento como en lo referente a las producciones literarias para la infancia y juventud de los dos ámbitos en cuestión.

Las estudiosas brasileñas Marisa Lajolo y Regina Zilberman (1991) y la investigadora gallega Blanca-Ana Roig Rechou (1992, 1996, 2002) esclarecen que la infancia no fue tratada de forma distinta del adulto, pues los cuidados adecuados a la infancia no existían y, en consecuencia, tampoco había una literatura específica dirigida a ella.

Lajolo y Zilberman (1991: 16) mencionan que tanto la escuela como la familia tuvieron importantes papeles en la preparación de la niñez para enfrentarse a las situaciones del mundo, funcionando como un “espaço de mediação entre a criança e a sociedade”.

Desde el inicio, la producción infantil fue caracterizada de “mercadería”. La escuela, por su parte, tenía el papel de enseñar a leer a la población y, como resultado, esta consumía las obras de las que disponía el mercado. Considerando la referencia escolar en la literatura para la niñez (y, posteriormente para los jóvenes), el carácter pedagógico y moralizante comprometió la calidad de estas producciones durante un período muy largo.

Además, cabe resaltar que esta literatura estaba destinada a los más jóvenes de un modo general, pues la infancia era un hecho reciente, por lo tanto, la literatura en cuestión fue designada como infantil en lugar de infantil y juvenil y/o juvenil, como sucedería en décadas posteriores.

Obiols (1993: 05) revela que los estudiosos empezaron a investigar con más ahínco la adolescencia después de la Segunda Guerra Mundial y actualmente ocupa un gran espacio en la sociedad, especialmente como consumidora potencial de productos varios. De esta forma, a partir del momento en que los adolescentes pasan a ser identificados e investigados con sus particularidades, surgen nuevos productos de consumo para atenderlos, incluyendo el mercado editorial.

En esta tesis, optamos por el concepto de juventud y no de adolescencia, y para eso, partimos de las investigaciones de Groppo (2000: 08), dado que el teórico defiende una “representação simbólica” construida por la sociedad o por los propios jóvenes, considerando no solo una determinada franja de edad, sino también una serie de comportamientos comunes entre los individuos. Además de la juventud, se recuarden también otros grupos que fueron educados así, como la infancia y la Tercera Edad. Groppo (2004: 11) reafirma que “a juventude é uma categoria social e não uma característica natural do indivíduo” y es necesario relacionar la juventud con otras categorías, tales como clase social, nacionalidad, género, entre otros.

Al buscar una definición propia, Groppo (2004: 14) propone una visión más amplia de la juventud, lo que él llama “dialética das juventudes”. Después de investigar la historia de las juventudes modernas, el estudioso constató que “é um percurso dialético, entre a institucionalização das juventudes e a possibilidade de sua autonomia”, lo que no significa izquierdismo o revolución.

La pertinencia de considerar a la juventud de forma dialéctica en nuestro trabajo reside en el hecho de que el *corpus* de esta tesis abarca obras de literatura de dos países: Brasil y España (Galicia) y, de esta manera, las narraciones juveniles nos conducen a observar no solo rasgos comunes de los jóvenes de cada ámbito, sino también los distintivos, o sea, aquellos que especifican las juventudes según sus contextos y a partir de las temáticas abordadas por la ficción.

Atendiendo al hecho de que las investigaciones sobre el universo juvenil comenzaron a ganar espacio, coincidimos con las ideas de Roig (2013d: 68) sobre la separación del sistema literario infantil y juvenil en dos subsistemas literarios – el infantil y el juvenil – con características propias señaladas por diferentes estudiosos de Brasil y de Galicia.

Ante esto, nuestra tesis, de carácter bibliográfico, presenta una recogida de datos cuya finalidad fue comparar dos subsistemas literarios juveniles – el brasileño y el gallego –, resaltando, además, sus aproximaciones y sus distanciamientos a partir de un *corpus* de veinticuatro narraciones juveniles contemporáneas seleccionadas, doce de cada ámbito, ya que contar por docenas es un rasgo identitario en Galicia (Roig Rechou, 2008a: 13). En este amplio universo, nuestro propósito mas específico fue investigar las temáticas recurrentes de los títulos escogidos, así como sus respectivas construcciones.

Para alcanzar los objetivos propuestos, esta tesis fue organizada en **ocho partes**. Inicialmente, en las **Considerações Iniciais**, estructuramos los pasos para la elaboración de este trabajo, contextualizando la investigación dentro de otras experiencias ya realizadas por nosotros, además de resaltar la importancia de esta investigación para los estudios de literatura juvenil de los dos contextos configurados; sus objetivos; su metodología y su aporte teórico.

En el primer capítulo, titulado **Marco teórico e conceitual: Literatura comparada e Tematología**, abordamos la literatura comparada, justificando el contenido de esta investigación. De un modo general, hacemos referencia a que ese tópico ha ido evolucionando a través de los tiempos de la mano de diferentes estudiosos que marcaron líneas diferentes, como las líneas francesa y americana; presentando cuestionamientos diferentes en sus, demostrando así la pluralidad de consideraciones que presenta este campo.

Además, este capítulo también recupera las contribuciones ofrecidas por la *Tematología* – área controvertida para muchos autores, aunque considerada una rama de la literatura comparada –, después de centrarse en las temáticas presentes en las obras juveniles aquí agrupadas. Para esto, nos basamos en estudios de Claudio Guillén (1980, 1985), Sandra Nitrini (1997), Cristina Naupert (1998, 1999, 2014), Tânia Carvalhal (1994, 2003, 2004), Eduardo Coutinho (1994, 1996, 2006), Genara Pulido Tirado (2006), entre otros, tejiendo diálogos entre los dos contextos (Brasil y Galicia).

Los capítulos dos y tres, **A literatura juvenil brasileira y A literatura juvenil galega**, ofrecen un breve panorama de los dos subsistemas literarios en cuestión.

A partir de la trayectoria de la literatura juvenil en Brasil, hemos observado que la década de los 70 fue el marco del nacimiento del subsistema brasileño, es decir, pasó a

ser reconocido. En las décadas de los 80 y 90, verificamos que la literatura juvenil ganó espacio en el mercado de trabajo y la calidad estética comenzó a ser considerada en las producciones para el público pretendido. Desde los años 2000 hasta la actualidad – período que abarca las obras de *nuestro* corpus – son destacables las creaciones editoriales y gráficas, así como la presencia de temáticas nunca o poco abordadas, una labor que busca, cada vez más, proponer la identificación con la diversidad juvenil actual. Sobre todo en las narraciones juveniles contemporáneas, diversos estudios afirman la presencia de “temas de fronteira”, acogidos sobre todo en la Coleção do Pinto, precursora en Brasil.

Entre las iniciativas brasileñas, resaltamos el trabajo pionero de João Ceccantini (2000: 16-7), en su tesis de Doctorado titulada *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997)*. En este estudio, el autor rastrea y analiza obras premiadas, bajo el sello de juvenil, del período que comprende las décadas de los 80 y 90.

Cabe mencionar el proyecto “Literatura Juvenil em Pauta”, coordinado por la profesora Vera Teixeira de Aguiar (PUC/RS) desde el inicio de 2009, pues acogió estudios, colaboradores y docentes de Programas de Pós-Graduação de universidades brasileñas de renombre. El objetivo de esta iniciativa fue ampliar y fortalecer los estudios sobre la literatura juvenil, la formación del lector, el arte y la industria cultural, a través de un catálogo *online*, en el que es posible buscar obras del universo juvenil desde la década de los 70 hasta la actualidad.

Merece ser destacado un título publicado recientemente: *Narrativas juvenis: geração 2000* (2012). La obra fue coordinada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini y Alice Áurea Penteado Martha, cuyos ensayos evidencian la producción juvenil actual; se trata de la tercera publicación de la Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP). Los otros dos libros, por su parte, se han hecho eco de la producción relevante en períodos anteriores, a saber: *Narrativas juvenis: modos de ler* (1997), organizado por Maria Alice de Oliveira Faria y *Narrativas juvenis: outros modos de ler* (2008), bajo la coordinación de João Luís Ceccantini y Rony Farto Pereira.

Importa mencionar, por último – pero sin excluir otras iniciativas –, la colección de ensayos *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010c),

organizada por Vera Teixeira de Aguiar, João Luís Ceccantini y Alice Áurea Penteadó Martha. Los textos, de diversos investigadores del área, presentan un ingrediente fundamental que es utilizado de forma recurrente por la nueva generación de escritores: la proximidad entre personajes, conflictos narrados y sus lectores, proporcionando no solo la identificación con el público lector, sino también la reflexión acerca de descubrimientos típicos de la juventud.

A diferencia del caso brasileño, el subsistema juvenil gallego cuenta ya con una *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (2015), coordinada por Blanca-Ana Roig Rechou, obra de gran alcance, que también nos permite recorrer a textos anteriormente publicados y significativos para la formación de ese marco literario. Una situación no análoga a la de Brasil es la compleja cuestión lingüística que afectó a Galicia entre los siglos XV y XIX, época de luchas y manifestaciones a favor de la libertad de la lengua gallega. Fue solo a partir de ese evento cuando otras esferas sociales iniciaron su desarrollo, entre ellas la literatura para la infancia y juventud.

En esa trayectoria, vimos que el marco inicial de la literatura juvenil gallega tuvo lugar entre las décadas de los 60 y 70, con la publicación de la obra *Memorias dun neno labrego* (1961), *Cartas a Lelo* (1971) y *Aqueles anos do Moncho* (1977) de Xosé Neira Vilas. En los años 80 y 90 surgieron dos generaciones, a saber, “Xeración do 68” y “Xeración dos 90”, echaron mano de temas próximos a sus realidades para atender a los jóvenes lectores. Por último, desde la mitad de la década de los 90 hasta la actualidad, hubo una gran innovación en la producción literaria para jóvenes, tal y como verificamos en el ámbito brasileño.

En referencia al propio contexto gallego, destacamos el trabajo realizado en la Universidade de Santiago de Compostela (USC). Destacamos, además, las iniciativas de la profesora Blanca-Ana Roig Rechou, que defendió la primera tesis de Doctorado sobre la literatura infantil en lengua gallega y es también de la autoría de Roig Rechou el proyecto “Informes de Literatura”, que funciona de forma permanente desde 1995 en el Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades y tiene como objetivos promover, desenvolver y difundir proyectos y programas gallegos de estudios lingüísticos, sociológicos, literarios, históricos y antropológicos.

Entre otros trabajos, Roig Rechou también coordina el proyecto “Investigacións en Literatura Infantil” en el centro arriba citado, que se inició en el año 2012, con la finalidad de agrupar las actividades de la Red de investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), que también tiene su base de trabajo en el “Instituto de Ciencias da Educación” (ICE), de la Universidade de Santiago de Compostela, un grupo multidisciplinar conformado por investigadores del marco ibérico (desde el año 2004) e ibero-americano (desde el año 2007).

En lo que respecta a los monográficos organizados por los miembros de la Red, un total de veintiuna obras, entre las cuales ocupan un lugar relevante para esta tesis – sobre todo por las temáticas presentadas –, los títulos siguientes: *Multiculturalismos e identidades permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil* (2006), coordinado por Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A guerra civil española na narrativa infantil e xuvenil* (2008), Blanca-Ana Roig Rechou, Pedro Lucas Domínguez e Isabel Soto López; *A narrativa xuvenil a debate (2000-2011)* (2012), bajo la dirección de las autoras Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López y Marta Neira Rodríguez; *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (2013), coordinada por Maria Madalena M. C. da Silva e Isabel Mociño e *Inmigración/Enmigración na LIX* (2014), *Reflexos das dúas guerras mundiais na LIX* (2016), ambas coordinadas por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López y Marta Neira Rodríguez.

Retomando la secuencia de nuestra tesis, en el capítulo cuatro, **Vinte e quatro narrativas relevantes na Literatura juvenil do Brasil e da Galícia nos doze primeiros anos do século XXI (2000-2012)**, presentamos la selección del *corpus* de esta investigación, optando por el siguiente criterio: fueron seleccionadas doce obras brasileñas y doce gallegas, de seis escritores de cada ámbito, muy consideradas en cuanto al género narrativo juvenil del siglo XXI, y todos los autores aclamados por la crítica, premiados con galardones, tales como Prêmio Barco a Vapor de la Editorial SM Brasil y Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, o innovadores en cuanto a las temáticas tratadas. Además, todos los escritores seleccionados son reconocidos por el público joven e incluso por el adulto, pues casi todas ellas, especialmente las gallegas, son también consideradas obras de frontera.

Así, las obras que componen este *corpus* fueron divididas en dos grupos: **A) Narrativas juvenis brasileiras:** *O rapaz que não era de Liverpool* (2005), *Viagem ao redor de Felipe* (2009), *O outro passo da dança* (2010), de Caio Riter; *A distância das coisas* (2008), de Flávio Carneiro; *Monte Veritá* (2009), de Gustavo Bernardo; *Alice no espelho* (2005), *Supernerd – A saga dantesca* (2009), *Jogo da memória* (2010), de Laura Bergallo; *Todos contra D@nte* (2008), *O dia em que o Luca não voltou* (2009), de Luís Dill; *Aula de inglês* (2006) y *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga y **B) Narrativas juvenis galegas:** *Noite de voraces sombras* (2002), *Tres pasos polo misterio* (2004), *Corredores de sombra* (2006), de Agustín Fernández Paz; *O cero escuro* (2003), *Illa soidade* (2007), de An Alfaya; *A Pomba e o Degolado* (2007), de Fina Casalderrey; *Rinocerontes e quimeras* (2007), *O pintor do sombreiro de malvas* (2010), de Marcos Calveiro; *Rúa Carbón* (2005), *A cabeza de Medusa* (2008), de Marilar Aleixandre; *A cova das vacas mortas* (2006) y *O contador de estrelas* (2009), de Santiago Jaureguizar.

Buscando no solo el rigor metodológico para nuestro estudio, sino también la flexibilidad de adaptaciones respecto al análisis de las obras arriba citadas, partimos del cuestionario elaborado por Ceccantini (2000: 78), en su tesis de Doctorado. Ese cuestionario ya fue utilizado en diversos trabajos de Máster y tesis de Doctorado – defendidas en Brasil y en el exterior – y su constitución fue resultado del trabajo de muchos años, es decir, desde las primeras investigaciones de Ceccantini.

El cuestionario original de análisis está compuesto por veintiseis campos, a saber: 1) Obra; 2) Año de la 1ª edición; 3) Género; 4) Resumen de la ficción; 5) Organización de la narrativa; 6) Final de la narrativa; 7) Personajes principales; 8) Personajes secundarios; 9) Tiempo histórico; 10) Duración de la acción; 11) Espacio macro; 12) Espacio micro; 13) Voz; 14) Foco narrativo; 15) Lenguaje; 16) Temática central; 17) Temas complementarios; 18) *Familia*; 19) *Escuela*; 20) *Leer, escribir, literatura*; 21) Ilustraciones; 22) Otros; 23) Comentario crítico; 24) Clasificación; 25) Franja escolar y, por último, 26) Premio(s) recibido(s).

Para atender mejor los objetivos de nuestro trabajo, se realizaron las siguientes adaptaciones: a) No utilizamos el segundo campo “Año de la 1ª edición”, ya que nuestro *corpus* se compone de títulos contemporáneos; b) Añadimos un campo titulado “Datos

del autor”, con la finalidad de presentar algunas informaciones relevantes sobre el(la) escritor(a) y situar mejor cada obra literaria; c) Retiramos el campo “Otros”, teniendo en cuenta que nuestro análisis permite la incorporación de informaciones y de comentarios pertinentes; d) Retiramos el campo “Comentario crítico”, pues, siempre que sea necesario, retomamos consideraciones de trabajos críticos sobre la obra analizada; e) Los campos “Clasificación” y “Franja etaria” fueron substituidos por el tópic “Público destinado”. Esta adaptación fue realizada por Vanessa R. F. da Silva, en su tesis de Doctorado, presentada en julio de 2016, en la Universidade de Santiago de Compostela (USC); f) Finalmente, el campo “Premio(s) recibido(s)”, fue completado con “Otras indicaciones”, ya que pudimos añadir otras formas a partir de recomendaciones hechas por instituciones de reconocido prestigio.

En lo que concierne al análisis de las veinticuatro narraciones seleccionadas, doce de cada marco literario, ocupan la mayor parte de las páginas de nuestro trabajo, demostrando, al mismo tiempo, una diversidad de recursos textuales empleados por los escritores, pero también muchas semejanzas, como se demostró con el propio cuestionario de análisis.

En cuanto a las temáticas recurrentes de los dos ámbitos literarios configurados, constatamos que muchas de ellas son innovadoras no solo por su empleo, sino también por la forma en la que son construidas a lo largo de la composición textual.

El capítulo cinco, a su vez, titulado **Estudo comparado das narrativas selecionadas. Semelhanças e diferenças em relação às temáticas**, demostró que los dos contextos presentan terrenos fértiles para tejer comparaciones – aproximaciones y distanciamientos –, especialmente en lo que concierne a los conflictos vividos por los protagonistas y a los temas empleados en narraciones juveniles. Ese indicativo nos remite a algunos postulados de Darío Villanueva (1991: 09), cuando utiliza la expresión “polen de ideas”. Esa expresión acompaña al estudioso hace más de veinte años en sus investigaciones para explicar las convergencias entre obras de diferentes literaturas.

Algunos de los resultados obtenidos en cuanto a semejanzas y diferencias referentes a las temáticas de los dos subsistemas en cuestión fueron: a) Casi todas las obras abordan temas recurrentes en la vida de los jóvenes lectores – con la excepción de dos obras que se distancian de esa tendencia: *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo y “A

serpe de pedra”, relato presente en la obra *Tres pasos polo misterio*, de Agustín Fernández Paz; la mayoría de las narraciones juveniles presenta temáticas que antes no estaban presentes en la literatura para el público pretendido, consideradas a lo largo de nuestro trabajo de difíciles, de frontera o tabús, tales como diferentes formas de violencia; la muerte, las drogas, las guerras, el prejuicio, la homosexualidad; desaparecidos; entre otras.

Otro punto destacado es que las primeras experiencias amorosas son notables en casi todas las narraciones, pero no de modo homólogo, es decir, las construcciones de esas vivencias en las narraciones brasileñas son tratadas de forma más inocente que en las gallegas, con la excepción de *Aula de inglês*, de L. Bojunga, que, de hecho, es la única que profundiza y se adentra en la experiencia sexual, siempre por medio de pistas lingüísticas que permiten al lector el reconocimiento de la situación.

Un dato relacionado con el aspecto anterior es que la mayoría de las obras no trata la sexualidad y, más curioso aún es que, cuando aparece, en los dos contextos propiamente dichos, está ligada a la violencia sexual – aunque sabemos que es importante constatar el tema, debido a la ligazón con la violencia- lo hemos tratado en el campo de las violencias.

Las obras gallegas presentan una mayor tradición acerca del tratamiento de situaciones relacionadas con guerras y otros conflictos sociales, tales como, la Guerra Civil Española, el terrorismo vasco, entre otras, considerando que la construcción de esas situaciones ocupa un lugar destacado en las narraciones, a diferencia del caso brasileño que, incluso utilizándolas, aparecen como telón de fondo o como desdoblamiento de otros temas que son más centrales.

La deficiencia, aunque aparezca en los dos marcos literarios, notamos que la obra gallega ofrece un tratamiento más profundo, construyendo una alegoría circense, en la que las estrellas de un *freak show* son niños con alguna deficiencia.

La homosexualidad, aunque está presente en las obras de los dos ámbitos configurados y representada de diferentes formas, aparece de forma tímida en la literatura juvenil, incluso considerando su presencia como un rasgo bastante innovador y que rompe, aunque en menor escala, con el patrón heterosexual.

La presencia de drogas aparece de forma más trivial y explícita en las narraciones gallegas, revelando, inclusive, su uso o dependencia por adultos, y no por jóvenes, lo que refleja otra cuestión, sea cual sea, la del ambiente degradado en el que viven algunos protagonistas y la experiencia de convivir con personas que usan sustancias químicas. Siendo así, excepto en *A Pomba e o Degolado*, donde jóvenes estudiantes aparecen en ese universo – pero no son protagonistas, por lo tanto, no hay una profundización sobre eso –, las drogas parecen también ser otro terreno con diversas posibilidades a explorar en la ficción juvenil.

Las pocas protagonistas femeninas de los títulos brasileños parecen estar más influenciadas respecto a los patrones estéticos difundidos por los medios y por la sociedad que en las narraciones gallegas, cuyo protagonismo es más representativo, y donde la construcción de sus personajes aparece con rasgos de mayor confianza en sí mismas.

Una obra gallega que rompe con los paradigmas actuales, inclusive dentro del propio subsistema juvenil gallego, es *Illa Soidade*, en la que el universo de la mendicidad se expone abiertamente y se muestra comprendido por una joven estudiante de Periodismo.

Otro punto relevante es que solo dos obras brasileñas representan el negro, a saber, *O dia em que o Luca não voltou* y *Todos contra D@nte* – un número pequeño si lo comparamos con la mayoría de personajes blancos que ocupa la ficción juvenil –, que muestra, en el primer caso, Everaldo, el hijo de la empleada, como el narrador de la historia, y, en el segundo, un chico cuya madre está prosperando económicamente, sin embargo, es perseguido justamente por no pertenecer al grupo de los estudiantes del colegio.

Por último y de modo general, los dos contextos muestran personajes que están al margen de la sociedad, pero un aspecto destacable es que todos ellos, en mayor o menor medida, presentan voz y explicitan sus historias de vida y sus angustias.

Con base en estas aproximaciones y distanciamientos, cabe destacar que se trata solo de una lectura, lo que significa la posibilidad de otras miradas. Además, es necesario retomar algunas ideas de Coutinho (1996: 67), pues el estudioso evidencia que la Literatura Comparada pasó por grandes transformaciones a partir de la década de

los 70, dejando atrás una tendencia universalizante para otra más plural, valorizando, incluso, las diferencias que identifican cada marco literario en el proceso de comparación.

Es preciso admitir que, muchos de esos resultados ya fueron observados en otras investigaciones, por lo tanto, consideramos que no se verifica una originalidad respecto al estudio de las temáticas recurrentes en la literatura juvenil ni en lo que se dice respecto a la realización de un trabajo comparativo entre los contextos brasileño y gallego, con todo, pensamos que la unión de esos elementos, en un único estudio, puede presentar cierta singularidad, además de proporcionar un estrechamiento de vínculos entre los dos subsistemas.

Las **Conclusões** de nuestra tesis retoman aspectos importantes, considerando, en particular, el cumplimiento de los objetivos propuestos, además de otras direcciones.

Finalmente, el capítulo que agrupa la **Bibliografía** de esta investigación está organizado siguiendo tanto los patrones del sistema Español, teniendo en cuenta que este trabajo será presentado en la Universidade de Santiago de Compostela (USC), como algunas normas de la ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), especialmente aquellas relacionadas con los apellidos de los estudiosos brasileños. En lo que respecta a las referencias, estas fueron así estructuradas: la bibliografía activa abarca las obras narraciones juveniles de los dos ámbitos; la bibliografía pasiva contempla todo el aporte teórico de la tesis y, finalmente, los *sites/web* consultados durante todo el procesos de escritura de esta Tesis de doctorado.

Palabras-clave: Literatura Juvenil Brasileira. Literatura Juvenil Gallega. Estudios Comparados. *Tematología*. Temas.